

# Una Propuesta Humanista para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (I)

**Autor:** Hernández Díaz, María Isabel (Licenciado en Traducción e Interpretación, Profesora de Inglés en Escuela Oficial de Idiomas).  
**Público:** Enseñanza de idiomas para adultos. **Materia:** Español como Lengua Extranjera. **Idioma:** Español.

**Título:** Una Propuesta Humanista para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (I).

## Resumen

Al estudiar el papel del profesor y su responsabilidad como transmisor de sugerencias, como modelo comunicador, como promotor de creatividad y como neutralizador de creencias negativas de los estudiantes, se analizan aspectos que pueden mejorarse. Algunas competencias no están presentes en los programas y másteres de formación de profesores ELE. Por esto se define un enfoque humanista. Este incluye la enseñanza holística del español y el papel del profesor, las técnicas de comunicación eficaz para el profesor de ELE, las emociones en el aula y las técnicas para estimular el cerebro. Resulta, así, un itinerario completo de formación para docentes.

**Palabras clave:** propuesta humanista, emociones, creencias, inteligencias múltiples, enseñanza holística, ELE, Español Lengua Extranjera, hemisferios cerebrales, creatividad, estímulos, comunicación, PNL, programación neurolingüística, Gardner, Goleman, Verlee Willia.

**Title:** A Humanistic Approach for Teaching Spanish as a Foreign Language (I).

## Abstract

This research arises as an urge to improve the teacher responsibilities as a model of communication, a suggestive model, a promoter of creativity or neutralizer of the students' beliefs. Some of these competencies aren't part of the masters or teaching programmes of ELE (Teaching Spanish as a Foreign Language). Therefore, a humanistic approach is proposed. It includes: holistic teaching, effective communication, the control of emotions in the classroom and techniques to stimulate both hemispheres of the brain. The final proposal is a more complete, humanistic teaching training course.

**Keywords:** humanistic approach, emotions, students' beliefs, teachers beliefs, multiple intelligences, holistic teaching and learning, ELE, Teaching Spanish as a Foreign Language, brain hemispheres, creativity, peripheral stimuli, effective communication, NLP, .

Recibido 2017-03-17; Aceptado 2017-04-07; Publicado 2017-04-25; Código PD: 082058

*Cada idioma es un modo distinto de ver la vida.*

**Federico Fellini**

## 1. EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA

### 1.1 Una visión humanista de la enseñanza

*Llega a ser el que eres.*

**Píndaro**

La educación tiene como fin último el desarrollo integral de la persona. Del latín, *educare*, educar consiste en conducir, en guiar al ser humano en su conocimiento del mundo, es decir, en su aprendizaje. Esto abarca todas las dimensiones del individuo, desde su desarrollo personal, afectivo y cognitivo, hasta el valor que tal desarrollo multidimensional adquiere dentro de su sociedad.

El reconocimiento de lo humano por lo humano no es la simple constatación de un hecho, sino la confrontación con un ideal. Entrar en cualquier comunidad exige internarse en una espesura de ponderaciones simbólicas: algunos sociólogos, destacadamente Pierre Bourdieu, han estudiado la compleja búsqueda de la distinción que preside el intercambio social y que orienta significativamente también las formas educativas. Una

de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido por tanto promover modelos de excelencia que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos. (Savater, 1997: 50)

Partiendo de esta premisa, el proceso de aprendizaje durará toda una vida. Nunca dejamos de aprender. Ya lo decía Sófocles en el siglo V a. De C.: «noble cosa es, aún para un anciano, el aprender». La labor del profesor de español como lengua extranjera, por lo tanto, no se limita a la enseñanza curricular, sino que consiste en dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para que se produzca un desarrollo pleno de sus vidas. Debe ser capaz de proporcionar al alumno toda una serie de habilidades y destrezas, que van desde las destrezas lingüísticas, comunicativas y pragmáticas, hasta las capacidades de trabajar de forma cooperativa, de crear e inventar o, incluso, de escuchar, empatizar o tomar decisiones.

A este respecto, el Informe de la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, publicado en 1997, plantea el concepto de educación permanente como una de las llaves que permitirá a la persona tomar conciencia de sí misma en un mundo sometido a cambios acelerados. El informe distingue cuatro pilares principales sobre los que se debe sustentar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a convivir, y aprender a ser. Estos cuatro cimientos constituyen la base sólida del desarrollo del ser humano. «La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él». (Delors, 1997: 107)

Pero antes de sumergirnos de lleno en teorizaciones acerca del aprendizaje, tal vez resulte conveniente recurrir a la etimología para asentar una jerga común que nos ayude a consolidar ciertos fundamentos sólidos y necesarios para este trabajo. Ya hemos introducido, aunque apenas superficialmente, el concepto de “educar”. Hagamos, pues, referencia a otro término vital del que haremos uso reiterativo a lo largo de este escrito. La palabra “aprender”, del latín *apprehendere*, está compuesta por el prefijo *ad* que significa “hacia” y el verbo *prehendere*, que significa “atrapar”. Se deduce de aquí que el que aprende tiene la intención o, cuanto menos, la capacidad de atrapar el conocimiento.

Retomando el concepto de que el didacta es quien guía a quien quiere atrapar, o a quien persigue el conocimiento, en tal menester, es de suma importancia admitir la inmensa responsabilidad que de tal hecho se impone. Dicho en otras palabras, el educador es quien guía en la persecución del desarrollo personal al educando, persecución que, por si fuera poco, dura toda una vida. Sin embargo, hay quien lo ve con otros ojos y se libera de responsabilidades. Carl Rogers, uno de los impulsores de la pedagogía humanista, afirmó en su día:

No creo, usted lo sabe, que nadie haya enseñado jamás nada a nadie. Pongo en duda la eficacia de la enseñanza. Lo único que sé es que todo aquel que se proponga aprender, aprenderá. Un profesor representa, todo lo más, una ayuda, alguien que da la vuelta a las cosas y enseña a la gente cuán apasionantes y maravillosas son, incitándoles a asimilarlas. (Buscaglia, 1984:19)

Sea como sea, antes de continuar elucubrando una avalancha de ideas que apoyen las responsabilidades humanistas y holísticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del español, es preciso situar al lector en el panorama actual de la didáctica de idiomas en el mundo. Precisamente de ahí se desprenden las bases argumentativas que fundamentan este proyecto. De ahí, y de la necesidad imperiosa de investigar el camino que apunta hacia una educación integral de la persona, y que redundará en grandes mejoras en el aprendizaje. Es necesario dedicarle más atención a la persona como ser social y afectivo. Solo así logrará el alumno una mejor asimilación, un mejor aprendizaje, una mayor comprensión y reflexión, una mejor comunicación; en fin, un buen desarrollo de las competencias y habilidades de expresarse en nuestro idioma. Hacia ese destino se encauzan las aportaciones de este trabajo a la comunidad ELE. Pilar García lo expresa muy bien en las antologías didácticas del Centro Virtual del Instituto Cervantes:

El ser humano es un ser afectivo, y esta afectividad apunta a la tesis de una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas [...] Compartimos la idea de que la enseñanza de idiomas ha de tender hacia objetivos de consecución de metas más personales y no solo metas lingüísticas, y que la atención a estos factores afectivos «lleva muchos beneficios, lo mismo académicos que personales». Destacamos una clave [...] el concepto de «la disposición a comunicarse» y los componentes que tienen relación directa con lo afectivo: deseo de comunicarse, auto-confianza, motivación interpersonal, motivación grupal, confianza en sus propias capacidades, actitudes intergrupales, clima intergrupales y personalidad.

## 1. 2 El camino recorrido

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

**Antonio Machado**

En la actualidad, el conocimiento de lenguas extranjeras como el inglés o el español, se ha convertido sin duda alguna en un instrumento muy valorado en el sector profesional. La lengua inglesa se posiciona en primer lugar como la más estudiada en el mundo. Después del inglés y con más o menos 18 millones de estudiantes, se sitúa el español. Resulta lógico, sobre todo si se tiene en cuenta que el español es la tercera lengua más hablada en el mundo, con unos 495 millones de hablantes, después del chino mandarín (885 millones de hablantes) y el inglés (con 440 millones). El español es, en efecto, la lengua oficial de veintiún países del mundo. (Instituto Cervantes, 2012: 4)

Muchos que optan por comenzar a estudiar español lo hacen con la finalidad de tener la competencia de desenvolverse con una facilidad superior cuando viajan por ocio a España o Latinoamérica. De este modo, se adquiere un punto de vista mucho más cercano sobre las tradiciones del país y su gente. Al fin y al cabo, aprender un idioma significa interesarse, a su vez, por los aspectos culturales y normas sociales de sus hablantes. Marion Williams y Robert L. Burden afirman que «el aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto en la naturaleza social del alumno». (1999: 123)

Mas no todos los que deciden emprender el maravilloso camino del plurilingüismo lo hacen por el mero placer de aprender o de viajar. Como bien describe Delors, el mundo en que vivimos está cada vez más poblado, y tiende a la mundialización en los campos de actividad humana. La comunidad se ha convertido en algo universal como resultado de las nuevas tecnologías, y esto acarrea consecuencias que afectan al aprendizaje de idiomas. El estudio de lenguas extranjeras adquiere, cada vez más, pinceladas económicas. El ritmo de cambio del planeta es vertiginoso, y ante ello, se van creando nuevas situaciones lingüísticas que acentúan la diversidad, como programas escolares bilingües y trilingües. Es cierto que pertenecemos a la “sociedad del conocimiento”. Pero, como dice John Naisbitt «*we are drowning in information but starved for knowledge*» («nos ahogamos en información, pero seguimos ávidos de conocimiento»).

En lo que respecta al ámbito europeo, ya en el año 1995 en el *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación* se fijan unos objetivos muy claros:

- *promote the learning of at least two Community foreign languages by all young people;*
- *encourage innovatory language-teaching methods;*
- *spread the daily use of European foreign languages in schools of all levels;*
- *and foster awareness of Community languages and cultures, and their early learning.*
- conocer otras culturas y lenguas europeas;
- desarrollar la enseñanza de, al menos, dos lenguas comunitarias entre los jóvenes europeos;
- promover técnicas innovadoras de enseñanza de idiomas, dar a conocer en los centros educativos las buenas prácticas docentes;
- y favorecer la sensibilización hacia las lenguas y culturas de los países miembros desde edades tempranas.

Y en el año 2001, tras la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* en la que se afirma que «la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante», se celebra el Año Europeo de Las Lenguas. Su fin, de nuevo, promover entre los ciudadanos de la Unión Europea, mediante una política de sensibilización y educación, el aprendizaje de varias lenguas extranjeras. De este modo, la innovación educativa en las áreas de didáctica de segundas lenguas y, sobre todo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), empiezan su proceso de ebullición.

Así nacen, como parte esencial del proyecto general de política lingüística, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (2002), el *DIALANG* (2006) y el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (2007). El primero unifica las directrices para el aprendizaje y la

enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo, y dota a los profesionales de la enseñanza de lenguas de una serie de escalas descriptivas de niveles lingüísticos, informes de orientación y objetivos que proporcionan coherencia y transparencia a este proceso. El segundo, consiste en un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de idiomas y culturas y reflexionar sobre ellas.

El DIALANG es un programa gratuito desarrollado por la comisión europea que sirve como herramienta de diagnóstico para medir la competencia lingüística (de acuerdo con los descriptores del MCER) del usuario, en comprensión lectora y oral, gramática, vocabulario y escritura. Estas pruebas están disponibles en 14 idiomas. Y, por último, el PEPFI es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas creado para que reflexionen y evalúen sus destrezas y conocimientos didácticos.

Igualmente, fruto de las nuevas políticas lingüísticas mundiales y europeas se publica en el año 2006 el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), tres tomos que suman un total de 2.000 páginas y en los que se desarrollan los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa. Esta obra constituye una descripción exhaustiva de los niveles descritos por el Marco, y representa un avance de gran importancia y de soporte vital en el universo ELE. Hoy en día se puede consultar en la red, lo que lo convierte en una herramienta al alcance de todos y de sencilla y rápida utilización. Se puede consultar en él desde los contenidos gramaticales, fonéticos y de ortografía hasta los pragmáticos y socioculturales, entre otros, estructurados de forma ordenada, y por niveles.

Dada la variedad de los recientes recursos y de la transformación vivida en el ámbito de la enseñanza de lenguas se puede decir que la enseñanza del español ha vivido una auténtica revolución. Es más, está viviendo, aún, una revolución abierta al cambio y a la transformación y, quién sabe, tal vez a la mejora. Se trata de una revolución innovadora de la que nos servimos hoy los que nos dedicamos a esta empresa. Tenemos en nuestras manos la posibilidad de transformar una época, de formar parte de la historia de mañana. En efecto, «nuestros alumnos de hoy, son los ciudadanos del futuro y, por lo tanto, agentes del cambio y del desarrollo de nuestras sociedades» (Hernando, 2011: 9).

Nuestra responsabilidad, por lo tanto –y retomando los puntos principales por los que se redacta este proyecto– como enseñantes de ELE y, por ende, como educadores y posibilitadores de cultura, consiste en encaminar a nuestros alumnos en «la gran complejidad del lenguaje humano con el fin de desarrollar la personalidad única de cada individuo» (MCER: 1). Fernando Lázaro Carreter lo expresaba con suma claridad: «El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas. Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento».

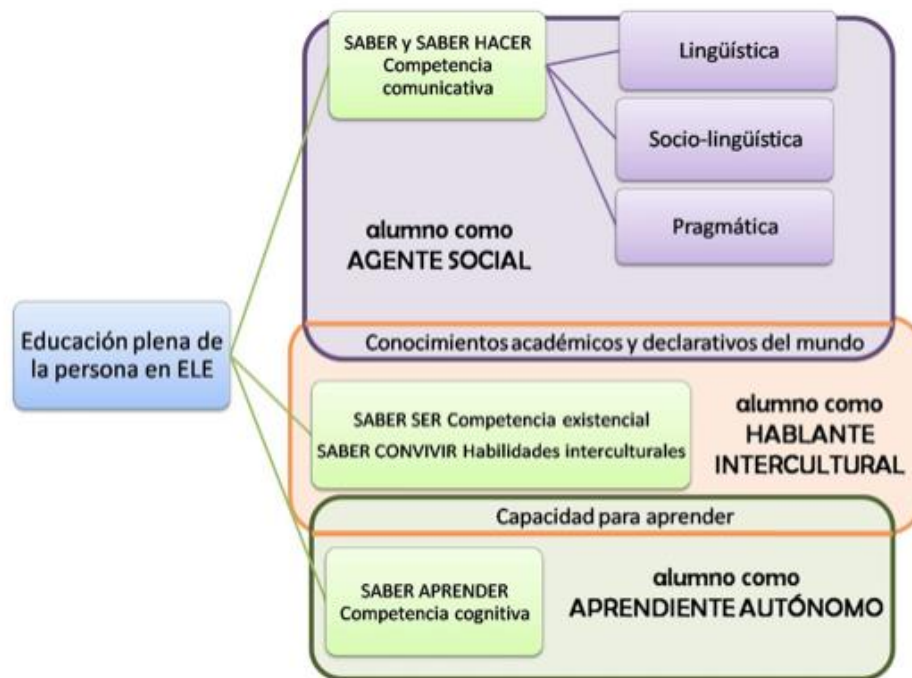
En efecto, «la comunicación apela al ser humano en su totalidad» (MCER:1), lo cual tiene determinadas implicaciones. Es decir, los contenidos propios de la enseñanza de lenguas no pueden separarse de las competencias afectivas y sociales del proceso de comunicación. Dicho con otras palabras, al enseñar español no solo mostramos a nuestros educandos a distinguir entre “ser” y “estar” o entre el “pretérito perfecto simple” y el “pretérito imperfecto”. No nos limitamos a desentrañar el fabuloso mundo de la pragmática para que se desenvuelvan a la hora de pedir un café en el bar o de realizar una entrevista de trabajo. No. No les guiaremos únicamente al mostrarles que se puede responder a una pregunta con un solo movimiento de cabeza. Les estaremos, además, educando.

Y es que el Marco ha concedido a la enseñanza de idiomas el valor más puro de la educación en sí, el desarrollo pleno de la persona. Esto lo hace añadiendo al conocimiento declarativo (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*). Allí donde convergen las cuatro competencias, encontrará su identidad el hablante novel dentro de la nueva cultura. Y el responsable del logro de tal hazaña es el profesor.

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera. (Centro Virtual Cervantes: capítulo 1)

Análogamente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* fija objetivos similares para la consecución de la enseñanza integral y completa del estudiante de español. Sobra decir que tanto los objetivos del MERC como los del PCIC se desarrollaron a partir del *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*; y que, por supuesto, están interrelacionados. A fin de cuentas cumplen con un objetivo común. Así, el Instituto Cervantes habla

del alumno como *agente social*, del desarrollo de las capacidades del alumno como *aprendiente autónomo*, y del desarrollo del alumno como *hablante intercultural*. En el esquema que se muestra a continuación se integra la evolución de los tres documentos:



(Hernando Calvo, 2011: 12)

Es innegable que tanto el PCIC como el Marco suponen documentos descriptivos transparentes y específicos con una función de normalización y coherencia sin precedentes hasta ahora en el estudio de idiomas. Fijan unos objetivos claros y concretos que tratan de responder a la mayoría de las necesidades de profesores y alumnos para la práctica docente, y desprenden, además, trazos de humanismo, cultura y sociedad. Tampoco se puede rebatir que avancemos a pasos agigantados en el campo de la enseñanza de idiomas. Aunque no solo en la enseñanza de lenguas. Muchos profesores se replantean hoy en día su modo de enseñar. Y es que, como defienden en el documental *La educación prohibida* (2010), una educación que no apueste por el desarrollo integral del alumno como ser humano, debería estar vedada.

Ahora bien, precisamente en un mundo en el que todo avanza y cambia tan deprisa debemos andar con cautela para que el ritmo atropellado no nos arrolle. A veces es necesario hacer un alto en el camino. Parar y reflexionar. Pensar. Existen varios modelos que apuestan por nuestros alumnos. Sabemos qué competencias debemos enseñarles. Sabemos que nuestro objetivo primero es su desarrollo pleno como persona. Y, sabemos que debemos ayudarles a ser autónomos y a encontrar su lugar en la sociedad. Pero, ¿Y nosotros? ¿Por qué estamos aquí? ¿Por qué somos profesores? Si el aprendizaje dura toda una vida ¿quién nos guía para desarrollarnos plenamente como docentes?

De acuerdo, estamos aquí porque aceptamos la responsabilidad de ser profesores de español. Somos profesores porque creemos que existe la posibilidad de mejorar el mundo en el que vivimos, porque creemos en lo que hacemos y porque nos gusta. Y seguimos aprendiendo porque sabemos que solo así podremos dar lo mejor de nosotros para poder seguir educando. Sin embargo, aún cabe plantearse una última pregunta. ¿Estamos preparados para hacerlo? ¿Recibimos hoy en día los futuros profesores de español como lengua extranjera la formación necesaria para crecer y desarrollarnos como personas?

### 1.3 El camino por recorrer

*La duda es uno de los nombres de la inteligencia*

**Jorge Luis Borges**

Es cierto que en los últimos años las teorías didácticas se han centrado en el alumno, convirtiéndolo en el centro del proceso de aprendizaje. No obstante, un profesor es un ser humano en todas sus dimensiones, que precisa de una formación amplia. Solo se puede garantizar un desarrollo integral del alumno si el profesor ha seguido un camino de crecimiento personal y es capaz de crear una clase estimulante, afectiva e integradora. Al fin y al cabo, el educador también es un ser afectivo. Solo un profesor con una formación completa tendrá en sus manos las herramientas que necesita para formar a sus aprendices en su desarrollo integral. Con todo, no es evidente que los cursos de formación de profesores existentes en España estimulen tal desarrollo personal.

Y aquí aflora el objetivo esencial de este trabajo. En las páginas que siguen se analizará el panorama actual de los programas nacionales de formación de docentes de español. A partir de ahí, tal vez, se sugiera un itinerario posible de formación cuyo objetivo principal ampare la educación integral, de alumnos y de profesores de español. Este estudio se hará, en todo momento, desde una perspectiva holística y humanista, que marque como punto de partida el aprendizaje centrado en el alumno; que tenga en cuenta las creencias de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; que sea capaz de adaptarse a los cambios vertiginosos de la realidad social y globalizadora de nuestro planeta; que responda a la necesidad afectiva del ser humano y a las realidades neurofisiológicas que influyen de manera decisiva en el aprendizaje. Desde una perspectiva, en definitiva, que nos guíe en la responsabilidad de educar y de seguir aprendiendo.

Concretamente, los objetivos de este trabajo son:

- Acentuar la relevancia que adquiere el profesor como generador de sugerencias positivas que propicien un ambiente relajado y eficaz en el aula de ELE.
- Destacar el papel del profesor como modelo principal y referente comunicador.
- Recalcar la importancia de la utilización de técnicas que impliquen la creatividad y, por lo tanto, el uso del hemisferio derecho del cerebro en el aula.
- Destacar la relevancia de estudiar las creencias que cada alumno tiene de sí mismo frente al aprendizaje para evitar posibles limitaciones.
- Indagar en las creencias que el docente tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para estudiar cómo influye en su práctica docente y en su relación con los alumnos.
- Generar pautas orientadas hacia una formación completa del profesorado, que promuevan el desarrollo personal de alumnos y docentes.

Con el fin de lograr la consecución de estos objetivos, se estructurará este escrito en tres ejes principales. **En primer lugar**, para poder entender las bases que sustentan la propuesta, se establecerán ciertos criterios teóricos que se dirigen hacia una visión holística y humanista de la enseñanza del español. De este modo, se reflexionará sobre el valor del profesor como mediador y comunicador, y se estudiarán aspectos determinantes para la creación de un clima positivo y estimulante en el aula. Se hablará de las teorías de la inteligencia que sustentan los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y que abogan por una enseñanza creativa mediante la estimulación de ambos hemisferios del cerebro. También se tendrá en cuenta cómo afectan las creencias que profesores y alumnos tienen respecto al aprendizaje.

**En segundo lugar**, se analizarán algunos programas vigentes de másteres de enseñanza de español como lengua extranjera con el fin de desentrañar los contenidos que se imparten en ellos. **Por último**, de acuerdo con los resultados de ese análisis y arropada con un marco teórico que considera al profesor, junto con el alumno, como el núcleo principal del proceso de enseñanza, se planteará una propuesta de itinerario de formación para profesores de ELE que comprenda tanto el desarrollo integral del estudiante, como el propio desarrollo personal del docente.

## 2. SER PROFESOR DE ELE, UNA GRAN RESPONSABILIDAD

*Quiero decir que la educación es valiosa y válida pero también es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana.*

**Fernando Savater**

Llegados a este punto se deduce que hemos decidido ser profesores de español. Es decir, aceptamos la responsabilidad de guiar a nuestros alumnos en su desarrollo personal, que dura toda una vida y que, de acuerdo con el Marco, abarca cuatro competencias: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. El profesor de español debe, por lo tanto, estar preparado para conducir a sus aprendices a adquirir conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, y conciencia intercultural, que implican el *saber*. Se forma, en efecto, para enseñar a sus alumnos destrezas y habilidades prácticas e interculturales, que corresponden al *saber hacer*. Igualmente, debe fomentar las actitudes, los valores, las motivaciones, los estilos cognitivos, etc. que engloban el *saber ser* de quienes aprenden una lengua. Y, por último, les muestra el camino hacia la reflexión sobre su propio aprendizaje, que corresponde al *saber aprender*.

Y es que, como hemos dicho antes, el Marco ha adoptado un enfoque con huellas humanistas, que implican al ser humano en su totalidad. El humanismo, en efecto, considera que el «aprendizaje afecta a la totalidad de la persona, no solo desde el punto de vista físico y cognitivo, sino también y primariamente emotivo» (Martín Peris: 5). El profesor, por ende, tendrá, además, que tener en su mano un puñado de herramientas que desarrollen al alumno como el ser afectivo que es:

*From this perspective, language learning is seen as an activity which involves students as complex human beings, not "simply" as language learners. Language teaching should therefore exploit students' affective and intellectual resources as fully as possible, and be linked to their continuing experience of life.* (Tudor en Hedge y Whitney, 1996: 272)

Desde esta perspectiva (humanista), el aprendizaje de una lengua es considerado como una actividad que involucra a los estudiantes como seres humanos complejos, no simplemente como aprendices de una lengua. Por lo tanto la enseñanza debería explotar los recursos afectivos e intelectuales del alumno de la manera más completa posible, y debería insertarse en su continua experiencia vital.

Pero eso no es todo. Detengámonos y pensemos. Si la educación es un proceso que dura toda la vida, el propio profesor de español nunca dejará de aprender. Es también, por lo tanto, su responsabilidad, seguir desarrollándose de forma completa. Esto es, mantenerse optimista, generar un ambiente positivo de aprendizaje, reflexionar sobre sus valores y creencias, encontrar estímulos que le guíen en la creación de materiales, que le ayuden a comunicar, saber gestionar las dinámicas de grupo, apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, generar un ambiente estimulante. Y es que, ser profesor de ELE hoy, supone adquirir un papel muy importante que implica, indiscutiblemente, el desarrollo de su persona. A este respecto Carl Rogers consideraba que el éxito del aprendizaje reside en la habilidad de ser uno mismo:

Cuando una persona funciona en su globalidad y vive en paz con todos sus sentimientos y reacciones, es capaz de llegar a ser lo que ya es en potencia; su existencia es un proceso de ser y llegar a ser él mismo. Una persona que vive en su globalidad, en el conocimiento de sí mismo, está totalmente abierta a sus vivencias, no vive a la defensiva y está continuamente creándose a sí misma de nuevo, en cada momento y en cada acción que realiza y en cada decisión que toma. (Rogers en Peris: 5)

En fin, el profesor no solo es «tutor, monitor, organizador, facilitador, moderador, en definitiva, un estimulador y provocador de aprendizaje» (Cerroloza y Llovet, 2002: 129). Es, además, el modelo principal y referente de comunicación en el aula. Por esta razón hay que considerar determinados aspectos que resultan cruciales en su formación.

## 2. 1 El profesor, transmisor de sugerencias positivas

*El optimista cree en los demás y el pesimista solo cree en sí mismo.*

**Gilbert Keith Chesterton**

Existen muchos métodos de enseñanza de idiomas en los que prima el componente emocional y socioafectivo y, consecuentemente, el valor del profesor como conciliador y creador de armonía en el aula. Sin embargo, el método por excelencia que destaca el ministerio vital del educando como referente —no solo de cultura y de lengua meta, sino, sobre todo, de sugerencias y estímulos positivos—, es la Sugestopedia.

Nace de los experimentos realizados por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov quien, de acuerdo con las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje de Krashen crea un modelo, cuanto menos, original en relación con los coetáneos. Si bien en su día fue criticado por el «carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría y el escaso rigor de sus referencias experimentales» (CVC, diccionario), sus técnicas y estrategias de enseñanza —que ya han sido aplicadas durante años en entornos didácticos como escuelas de Suiza y Alemania—, mejoran el clima de aprendizaje y, por lo tanto, su efectividad.

De hecho, a pesar de que sigue manteniendo muchas de sus pautas de actuación didáctica relacionadas con la neuropsicología, el método ha ido evolucionando, adaptándose a las necesidades de actualidad. De él, sin ir más lejos, nace el concepto de *enseñanza holística*, del alemán *Ganzheitliches Lernen*. Bautizada con este nombre en español por las escuelas sugestopedas de España, la enseñanza holística agrupa los descubrimientos de la Sugestopedia, con los descubrimientos de la dualidad hemisférica y las teorías de la PNL. Como explica Begoña Llovet en su conferencia y artículo sobre *La Sugestopedia en las clases de ELE* (1993: 66):

Hoy en día podemos decir que no existe la sugestopedia, sino los sugestopedas. Y también podemos decir que la sugestopedia no es nada nuevo, sino simplemente la síntesis ideal de todos los métodos hasta ahora conocidos y [...] su acercamiento al alumno como ser integral, esto es, en su planteamiento holístico y profundamente humanístico, lo cual deriva en un mejoramiento de la situación del que aprende y del que enseña. Esto, como es natural, conduce a una aceleración considerable del proceso de aprendizaje.

El objetivo de este método consiste en *desugestionar*, es decir, liberar, al estudiante de aquellas sugerencias o bloqueos latentes en el inconsciente en el momento de aprender un idioma:

Estar privados de repente de nuestra desarrollada y sutil competencia lingüística y estar obligados a expresarse con medios muy rudimentarios es para muchas personas una experiencia llena de estrés y de miedo. Esa situación se experimenta muchas veces como amenazante y, por tanto, las funciones más elevadas del cerebro, entre las que se encuentra el lenguaje, pueden fracasar fácilmente (ibid: 67).

Esto se logra a través de una cuidadosa, pero efectiva, convergencia de elementos que, aunque parezcan detalles nimios, envuelven el entorno del aula de un halo seductor y sugerente, lleno de estímulos positivos que refuerzan el aprendizaje. La relajación, el humor, la creatividad, la dramatización y el juego son, entre otras, características distintivas de este método. En cuanto a las técnicas didácticas destacan los siguientes aspectos:

- La dimensión estética: el entorno de aprendizaje adquiere tanta importancia como los contenidos de enseñanza. Los estímulos periféricos, tal y como los llama Lozanov, ayudan al aprendizaje de muchas maneras. La iluminación, la temperatura, la distribución de las sillas, la decoración de las paredes contribuirán en el proceso de sugestión-desugestión. «Cuanto más agradable, cálido y amistoso sea el entorno en que se aprende, más positiva será la actitud del alumno frente a la materia a aprender» (ibid: 67).
- El profesor: adquiere un papel de vital importancia como referente cultural y autoridad competente. «Todo profesor es portador poderoso y activo de sugestión» (ibid: 67). El profesor no solamente debe estar especialmente preparado para emplear técnicas de relajación y de desugestión, sino que, además, debe cuidar mucho su apariencia, sus movimientos, sus gestos, su manera de hablar (se trata de un gran comunicador y, la manera de hablar suele ser sugerente; prefiere invitar a ordenar; emplea metáforas; guía visualizaciones). Todo en su presencia adquiere relevancia, incluso los olores corporales, ya que pueden perturbar la relajación.

Antes de Lozanov, ya Rosenthal documentó el efecto de Pigmalión: con ello nos dio una prueba impresionante de que nosotros, como profesores, determinamos de forma decisiva el éxito o el fracaso de nuestros alumnos. Eso puede estar relacionado con nuestra voz, nuestros ojos, nuestra expresión, nuestro lenguaje corporal, nuestro entusiasmo o nuestro aburrimiento, nuestra capacidad de fomentar una atmósfera lúdica y llena de humor, nuestra actitud animadora o nuestros gestos críticos y destructivos, nuestra alegría o nuestra rutina mecánica. El tomar conciencia de la fuerza que poseemos y tomar la responsabilidad de ello es un gran reto y una gran posibilidad de crecimiento personal. Reconocernos, fortalecernos y desarrollarnos como encarnaciones y portadores de estímulos esenciales para el éxito es uno de los ámbitos más importante para el profesor que utiliza la sugestopedia. (ibid: 68)

- El cambio de identidad: esta estrategia aparentemente ingenua invita al juego, y permite a los alumnos comenzar el curso con una nueva identidad y dejar atrás creencias negativas sobre sí mismos.



- **Atmósfera que invite al juego (o proceso de infantilización):** para crear un espacio más relajado que incite a los alumnos a que se arriesguen sin miedos.
- **El principio de la emocionalidad:** el alumno debe vivir emociones intensas. Especialmente, que impliquen todos los sentidos.
- **Control de la voz:** el profesor debe variar el ritmo y la entonación en la presentación de los contenidos. Esto los dota de significado y de carga emocional. En la primera presentación del material lingüístico se leen tres frases seguidas, cada una con un ritmo y una entonación diferentes, y en la segunda, se hace una lectura dramática del material, con el fin de ayudar al aprendiz a imaginar un contexto que le servirá de apoyo para la memorización.
- **Música:** la entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical que ayuda a conseguir una actitud relajada. Este fondo musical crea un estado óptimo para el aprendizaje, pues relaja la ansiedad y aumenta el poder de concentración en el nuevo contenido. Para ello, la música debe tener una estructura necesaria, por lo que se recomienda que sea instrumental barroca.

Es innegable que el empleo de muchas de estas técnicas encajan perfectamente en la práctica docente de enseñanza de idiomas. El estudio de una lengua extranjera, de hecho, se presta al juego y a la diversión, puesto que todo resulta novedoso y diferente. Cuanto más joven es el aprendiz, menor será el miedo a equivocarse y, consecuentemente, más relajada será la atmósfera de aprendizaje, aunque no por eso, como es bien sabido, menos enérgica. Sin embargo, según el alumno va creciendo, los miedos y las sugerencias se multiplican, y más difícil resultará crear ese ambiente distendido y jovial que persigue la Sugestopedia.

La labor del profesor de español adquiere, por consiguiente, un papel indispensable a la hora de cultivar aspectos determinantes en la enseñanza, como:

- crear sugerencias positivas;
- fomentar un ambiente positivo y estimulante de aprendizaje;
- comunicar –no solo de forma verbal, sino también no verbal; y
- cuidar los estímulos periféricos y la decoración del aula.

De ahí la necesidad de que aspectos como estos deban tenerse en cuenta en la formación de un profesorado competente.

## 2.2 El profesor, modelo comunicador

*El lenguaje es el andamiaje del pensamiento*

**Fernando Lázaro Carreter**

Comunicarse es una habilidad innata del ser humano. La comunicación nos permite relacionarnos con los demás, con el entorno y con la cultura. Cuando una persona decide aprender español, decide que quiere sumergirse en su cultura, aprender acerca del mundo hispanohablante, relacionarse con su comunidad. La competencia comunicativa, en otras palabras, supera las normas lingüísticas y se expande hacia la cultura y la sociedad:

[...] el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes a las propias. (Plan Curricular del Instituto Cervantes: 17).

Esto, de nuevo, subraya el papel del profesor como referente de comunicación para el alumno en la clase. Es el modelo a seguir para los hablantes noveles, y mostrará las pautas lingüísticas y sociales del mundo hispanohablante y las circunstancias que le rodean. En cambio, la misión del profesor de ELE no termina aquí. Una vez más, el docente debe ser capaz de ir más allá, de formarse de manera completa con el fin de alcanzar su desarrollo integral y, por supuesto, el de sus alumnos. Esto, desde una visión humanista, claro está, encierra el desarrollo afectivo. El didacta debe ser capaz de

reflexionar sobre aquellos aspectos que proporcionan eficacia en sus clases. Quiere llegar a sus alumnos. Y, para ello, tiene que saber comunicarse con éxito.

Con este propósito, la Programación Neurolingüística propone un modelo de comunicación basado en la observación de comportamientos de excelencia:

Es un modelo de cómo las personas estructuran las experiencias individuales de la vida. No es más que una manera de pensar y organizar la fantástica y hermosa complejidad del pensamiento y comunicación humanos. Representa una actitud de la mente y una forma de ser en el mundo que no puede trasladarse de forma adecuada a un libro, si bien se podrá perseguir algo de ello leyendo entre líneas (O'Conours, Saymour, 1992: 22)

Se trata, pues, de un modelo de conducta humana orientado hacia la comunicación, aunque hay quien lo considera, más bien, una filosofía humanista. Nace de la mano del psicólogo A. Grinder y de un estudiante de lingüística, R. Bandler en EE.UU. a principios de los años 70, a partir de la observación de las conductas y destrezas de las personas eficientes. Persigue el cambio personal, la superación de los miedos, la generación de confianza en uno mismo, el aprendizaje acelerado y la educación; y utiliza como referencia los rasgos de las personas que han alcanzado éxito en una determinada faceta profesional.

Su nombre aflora de la forma en que la mente («neuro-») interactúa con el lenguaje («-lingüística») y el cuerpo y elabora destrezas y técnicas explícitas —pautas de excelencia— que las personas pueden aprender o programar para mejorar su rendimiento. Como no se sustenta en una determinada teoría de la lengua o del aprendizaje no puede ser considerado como un método de enseñanza de idiomas, aunque algunos métodos se sirven de sus técnicas. La propia psicología se sustenta en las bases conceptuales de la PNL. Como señalan J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998), la PNL se fundamenta sobre cuatro principios básicos:

- Resultados: tener metas claras. Saber lo que uno desea ayuda a conseguirlo.
- Comunicación: establecer una comunicación con uno mismo y con los demás.
- Agudeza sensorial: observar la información que llega a través de todos los sentidos, darse cuenta de lo que se comunica de forma no verbal.
- Flexibilidad: cambiar la forma de actuar si no funciona hasta conseguir la meta propuesta.

Revell y Norman (1997) hablan de una serie de presuposiciones o axiomas que guían la aplicación de la PNL al aprendizaje de idiomas, independientemente del método o enfoque que emplea el profesor:

- El mapa no es el territorio: todos tenemos distintos mapas (representaciones) del mundo (territorio). Los sentidos junto con las experiencias propias, creencias, culturas, lenguas, intereses y valores singulares actúan como filtros que utilizamos en la creación de nuestros mapas; por esta razón, cada persona tiene una configuración emocional distinta y reacciona de forma diferente a como lo haría otra ante las mismas situaciones. Esto explica las diferentes reacciones que pueden tener los estudiantes —y profesores— ante una determinada actividad.
- El mapa se transforma en el territorio: lo que uno cree es cierto y verdadero, y lo que no es cierto y verdadero también se transforma en cierto y verdadero. Es decir, lo que uno cree que es verdad se convierte en verdad, lo cual de nuevo explica las distintas reacciones ante una misma realidad. Tener esto presente permite al profesor derrumbar ciertos muros, creencias negativas de los estudiantes (como el considerar que la distinción entre “ser y estar”, por poner un ejemplo, es difícil de aprender). Igualmente el profesor de español debe ser flexible y adaptar sus propias creencias a la realidad del aula.
- No hay fracaso, sólo retroalimentación, y una renovada oportunidad de éxito: de este modo el error es interpretado como una ocasión para aprender. Esto es de suma importancia en la enseñanza de idiomas. Hay que demostrar al alumno que de los errores se aprende, y guiarles en una conducta sin miedo al riesgo. Por su parte, el profesor será flexible, abierto a cambios en su método de trabajo, sus creencias o sus planes para los alumnos.
- Saber lo que uno quiere ayuda a conseguirlo: es importante negociar y explicar los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

- Cada persona tiene en su interior los recursos que necesita: la tarea del profesor es capacitar a sus alumnos para que desarrollen destrezas y estrategias apropiadas con mayor facilidad. Asimismo, el docente debe dar lo mejor de sí, siendo honesto consigo mismo y desarrollando todo su potencial.
- El cuerpo y la mente están interconectados: estas son partes del mismo sistema, y cada una afecta a la otra. Por eso el docente debe mantener una actitud optimista y positiva constantemente, lo cual, generará una respuesta positiva en los aprendices de español.
- La comunicación no es únicamente verbal, sino también no verbal: la comunicación no verbal difiere de una cultura a otra. Esto habrá que tenerlo en cuenta en la elaboración de materiales con el fin de añadir determinados gestos del español en las competencias pragmáticas del alumno. De igual manera, nuestros gestos, miradas, posturas, nuestras maneras, en fin, nuestro cuerpo, y el de nuestros alumnos, son libros abiertos que hablan por sí mismos. El profesor ha de tener en cuenta la información que transmite de modo no verbal, la que le transmiten los estudiantes, y cómo esta información se comparte durante la comunicación en el aula. Esto le llevará a ganar terreno a la hora de lograr la empatía con sus alumnos, y entre sus alumnos.
- La comunicación tiene un componente no consciente, además del consciente: en el aula, el profesor debe procurar generar un entorno creativo que active esa parte no consciente, con material visual, acústico, cambio frecuente de actividades, etc.
- Todo comportamiento tiene una intención positiva: el profesor debe plantearse por qué el estudiante actúa con una determinada conducta que en principio puede ser interpretada como problemática (por ejemplo, llegar tarde a clase).
- El sentido de la comunicación es la respuesta que se obtenga: si la respuesta a una actividad fracasa, el profesor probará con otra actividad.
- En cualquier sistema, el elemento con mayor flexibilidad tendrá la mayor influencia en ese sistema: esto sitúa al profesor en una posición, por decirlo de algún modo, excelsa, ya que él será el elemento con mayor flexibilidad del aula.

Como modelo que persigue la excelencia del individuo, habla de la necesidad de superar las *limitaciones socioculturales*, que se refieren a las creencias sociales y culturales que determinan al individuo, y que varían de una cultura a otra. Existen más limitaciones, como las *neurológicas*, que están relacionadas con la manera genética de recibir la información, y las *individuales*, que son las que confiere nuestra historia personal.


Es mucha la literatura existente sobre la PNL, pero no nos extenderemos sino en dos conceptos necesarios para poder entender este trabajo. El primero es el de *sintonía*, «el proceso por el que se establece y mantiene una relación de confianza mutua y comprensión entre dos o más personas»; y el segundo, el de *anclaje*, «proceso mediante el cual un estímulo o representación (interno o externo) se conecta y desencadena una respuesta. Las anclas pueden producirse de manera espontánea o ser colocadas deliberadamente». (O'Connor y Seymour, 1992:343)

El primero, la sintonía, se logra mediante el conocimiento de pautas físicas y verbales relacionadas con el *sistema de representación sensorial* del que se hablará posteriormente, aunque también puede suceder de forma natural e inconsciente. Está relacionado con los movimientos que acompañan a la comunicación, las miradas, la adopción de posturas similares a las de las personas con las que nos comunicamos, el cambio de entonación de la voz acorde con el del interlocutor, etc.

El segundo, el anclaje, similar a la “campana” del condicionamiento clásico de Pavlov, sucede cuando un estímulo produce un cambio en una conducta, es decir, produce una respuesta en nuestra conducta. Al igual que la sintonía, las *anclas* pueden ocurrir naturalmente, o se pueden programar con un fin concreto. Un ejemplo aplicado al aula de idiomas sería el de poner música de fondo para la ejecución de una tarea determinada. Cada vez que los alumnos escuchan la música, saben que llega el momento de hacer esa tarea, sin necesidad de mediar palabras. También se puede utilizar para evitar comportamientos negativos. Cuando el profesor detecta que los alumnos pierden interés en una tarea, activa un *ancla*, que modifique esa conducta.


Igualmente, este modelo humanista destaca la relevancia que adquiere la manera en que los aprendices de idiomas perciben la información a través de los receptores sensoriales del cuerpo —los ojos, la lengua, la piel, los oídos, la nariz...—

a través de los que conforman su *sistema de representación sensorial*. Con el fin de distinguir entre las modalidades de pensamiento de los alumnos y poder desarrollar las estrategias de aprendizaje necesarias, la PNL clasifica tres estilos de representación sensorial, fundamentados en las características físicas y fisiológicas de cada uno de ellos tal y como se observa en el cuadro —de elaboración propia a partir de la obra citada— a continuación:

VISUAL 	
Características físicas y fisiológicas	Modo de pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura algo rígida</li> <li>- Se paran en las puntas del pie</li> <li>- Se señalan los ojos</li> <li>- Hacen movimientos rápidos</li> <li>- Manos muy móviles</li> <li>- Levantan y adelantan el mentón</li> <li>- Movimientos hacia arriba</li> <li>- Respiración superficial, alta y rápida</li> <li>- Voz aguda, ritmo rápido, habla entrecortado</li> <li>- Palabras – conectores del discurso del tipo visual (ve, mira, observa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piensan varias cosas al mismo tiempo.</li> <li>- Piensan en imágenes.</li> <li>- Las imágenes representan ideas.</li> <li>- Pueden crear imágenes de varias ideas al mismo tiempo, mover esas imágenes alrededor del pensamiento, ponerlo en secuencias, agregarle más imágenes, unir dos imágenes para hacer una nueva, etc.</li> <li>- Son personas que trabajan bien con las ideas abstractas, matemáticas, áreas contables, sistemas, razonando para resolver problemas.</li> <li>- Tienen habilidad para percibir la comunicación no verbal y para la percepción social.</li> </ul>

#### Predicados

A ver, a primera vista, evidentemente, visiblemente, claro, luminoso, esclarecer, aclarar, objetivo, perspectiva, ilustrar, pintoresco, brumoso, lúcido, clarividente, lugar común, ilusión, espejismo, ver la vida color de rosa, ya veo lo que quieres decir, tiene un punto ciego, cuando vuelvas a ver todo esto te reirás, esto dará algo de luz a la cuestión, da color a su visión del mundo, tras la sombra de la duda, dar una visión oscura, el futuro aparece brillante, el ojo de la mente.

AUDITIVO 	
Características físicas y fisiológicas	Modo de pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura distendida</li> <li>- Posición de escucha telefónica</li> <li>- Hombros balanceados</li> <li>- Se señalan el oído</li> <li>- Se tocan los labios o debajo del labio inferior</li> <li>- Cabeza hacia atrás o hacia un lado</li> <li>- Respiración bastante amplia en medio del pecho, regular y diafragmática, suspira</li> <li>- Voz bien timbrada, musical</li> <li>- Ritmo mediano</li> <li>- Palabras auditivas – conectores del discurso del tipo (oye, escucha)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piensan de manera lineal, una idea continúa a la otra en una línea.</li> <li>- Piensan una idea por vez y luego la mueven para darle espacio a la siguiente.</li> <li>- El proceso de pensamiento es más lento y completo.</li> <li>- Son las personas que interpretan bien los textos, la palabra escrita, se expresan bien por escrito y oralmente, siguen las directivas.</li> </ul>

### Predicados

Escuchar, si oí bien, prestar el oído, con el oído alerta, hacerse el sordo, hacer eco, campanada, estar a tono, grito agudo, aullar, hablar, decir, sonar falso / verdadero, oír, oír voces, armonía, orquesta, nota falsa, en la misma onda, vivir en armonía, me suena a chino, hacer oídos sordos, musical, celestial, palabra por palabra, expresado claramente, una forma de hablar, alto y claro, dar la nota, inaudito, lejos de mis oídos.



### CINESTÉTICO

#### Características físicas y fisiológicas

- Postura muy distendida
- Pies en la tierra
- Hombros sueltos y relajados
- Gesticula hacia sí mismo, señala el pecho o el vientre
- Cabeza hacia abajo
- Movimientos que miman las palabras
- Respiración profunda y amplia
- Voz grave, ritmo lento con muchas pausas
- Referencia a las sensaciones en la elección de palabras – conectores del discurso del tipo (siente, atiende, huele, saborea).

#### Modo de pensamiento

- Los pensadores cinestésicos confían en sus sentimientos, sensaciones e intuiciones.
- Ellos conocen más a través de lo que sienten que a través de lo que piensan.
- Ellos pueden involucrarse con lo que están haciendo y continuar concentrados aun en medio de las distracciones.
- Expresan sus sentimientos como se expresan así mismos, a través del arte, la actuación, la escritura, etc.

### Predicados

Sentir, sentido común, los pies en la tierra, calor, tibieza, frialdad, el corazón en la mano, tomar a pecho, contacto, es como para comérselo, me huele a..., pesado, liviano, choque, asir, tener olfato, experimentar, resentir, estaremos en contacto, lo siento en el alma, tener piel de elefante, arañar la superficie, poner el dedo en la llaga, estar hecho polvo, contrólate, bases firmes, no seguir la discusión, tener la carne de gallina, discusión acalorada, pisar fuerte, quitarse un peso, romper el hielo, suave como un guante.

De acuerdo con esta clasificación, el secreto de una buena comunicación entre profesores y alumnos no reside tanto en lo que se dice o se explica, sino en cómo se dice. Por eso, la PNL afirma que para crear sintonía con nuestros hablantes nóveles es necesario presentar las ideas de la misma forma en que ellos piensan sobre ellas. Por esta razón habrá que tener la habilidad de detectar su sistema representacional y conocer los predicados correspondientes a este tipo para poder utilizarlos. Esto resulta sencillo con observación y experiencia.

La PNL, en suma, propone un modelo de comunicación perfectamente válido para la enseñanza de ELE, que marca líneas precisas en la fisonomía del enseñante tales como:

- comunicar de manera verbal y no verbal;
- sintonizar con sus alumnos;
- neutralizar filtros o limitaciones negativas;
- ser flexible;
- cuidar los estímulos periféricos para fomentar el aprendizaje inconsciente;
- fijar objetivos; y
- mantener una actitud optimista

Estas líneas fisionómicas marcan pautas que completan al profesor de español en su formación integral, cuyas consecuencias recaen en el beneficio del alumno. Se pone de manifiesto, por tanto, que formar al docente con estos objetivos es de vital importancia para el estudiante.

### 2.3 El profesor, generador de autoconciencia emocional

*Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.*

**Aristóteles. Ética para Nicómaco**

De acuerdo con las pautas cuidadosamente determinadas por un enfoque holístico, nuestro lugar de trabajo funciona como una pequeña sociedad en la que se comparten muchas experiencias vitales, y mucha cultura. Es imprescindible hacer de él un lugar agradable y cálido, en el que podamos desarrollarnos como persona, en el que haya tiempo para el buen humor y el entusiasmo. Y, ante todo, un lugar en el que docentes y discentes sean considerados como seres afectivos.

Un referente axiomático que sitúa al individuo como ser afectivo dentro de nuestra micro-sociedad, el aula de español, es Daniel Goleman. Fueron su tenacidad y su entusiasmo periodístico los que le encauzaron en la búsqueda del éxito personal vital, y los que le llevaron a escribir su libro *La Inteligencia Emocional* (1995). En él describe como, guiado por el sistema límbico, nuestro cerebro reacciona impulsiva e intuitivamente ante ciertas situaciones que considera como amenazas para la supervivencia de la especie. Esas reacciones, las emociones, que acompañan al hombre desde su época más primitiva, adquieren forma y nombre cuando se desarrolla la neocorteza del cerebro, lo que caracteriza al homo sapiens como mamífero pensante, reflexivo, artístico, y comunicador.

Cada emoción, el enfado, el miedo, la felicidad, el amor, la sorpresa, el desagrado, la tristeza... despierta una serie de predisposiciones biológicas que desembocan en respuestas físicas, como, por ejemplo, aumento o disminución del riego sanguíneo o del ritmo cardíaco, y que son tan naturales como el hambre, el sueño o la sed. La aportación de Goleman, clave del desarrollo integral del ser humano, reside en la capacidad para educar esas emociones, es decir, en la capacidad «de afrontar los contratiempos emocionales que nos deparan los avatares del destino» (Goleman, 1996: 108).

Goleman, pues, considera que la inteligencia emocional consiste en «la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, —pero no por ello menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás» (ibid: 75). Y es que, en efecto, agarrar por el mango la sartén de nuestras emociones puede suponer un cambio radical en nuestras vidas. Esto supone varios logros:

- Autoconciencia emocional: aprender a reconocer nuestras emociones y las causas de nuestros sentimientos nos ayuda a reconocer las pautas para nuestras acciones.
- Control de las emociones: esto nos dotará de una mayor tolerancia a la frustración y a expresar el enfado de forma controlada, evitando así conductas agresivas. También ayuda a controlar el estrés y la ansiedad.
- Aprovechamiento del producto de las emociones: nos concede más responsabilidad y capacidad de concentración, y nos ayuda a controlar la impulsividad.
- Compresión de las emociones de los demás: nos muestra el camino hacia la empatía y la capacidad de escuchar a los demás.
- Dirigir las relaciones: entre todas las pautas anteriores se logra una mayor capacidad para entender las relaciones, para comunicarse con eficacia, para socializarse, para cooperar; en fin, para vivir de forma serena en sociedad (o nuestra micro-sociedad, el aula).

Si bien estos logros son de gran ayuda, cuando llega el sentimiento negativo durante la clase (que llega), Goleman (ibid: 415) propone el sistema del *semáforo*:

<b>Luz roja:</b>	1. Detente, serénate y piensa antes de actuar (reconoce la emoción, su causa)
<b>Luz amarilla:</b>	2. Expresa el problema y di como lo sientes 3. Propón un objetivo positivo 4. Piensa en varias soluciones 5. Piensa de antemano en las consecuencias
<b>Luz verde</b>	6. Sigue adelante y trata de llevar a cabo el mejor plan

De este modo, si logramos que en el aula de español docente y discentes aprendan a dominar sus emociones, estaremos todos aprendiendo a mejorar nuestras relaciones, lo cual crea una atmósfera agradable y de entendimiento. Si comprendemos nuestros sentimientos, no nos frustraremos cuando las cosas no salgan como las planeamos. Si aprovechamos el producto de nuestras emociones, nos concentraremos mejor y, por lo tanto, comunicaremos mejor. Así, aumentará nuestra consciencia. Por fin, si conocemos nuestra consciencia, nos conoceremos mejor a nosotros mismos, y mejorará nuestro autoconcepto.

Queda, pues, señalar, la relevancia que adquiere el profesor para fomentar el control emocional en el aula. Se genera aquí una propuesta que sugiere su inclusión en la formación docente de la enseñanza del español.

## 2.4 El profesor, promotor de creatividad

*El que no inventa, no vive.*

**Ana María Matute.**

*La creatividad se aprende igual que se aprende a leer.*

**Ken Robinson**

Tal y como sugieren los modelos humanistas de los que nos nutrimos en este trabajo, el alumno es el centro del proceso de enseñanza, y todo gira en torno a él. Cada estudiante es diferente y, no solo es portador de su personalidad, su cultura e intereses, sino también de sus procesos cognitivos y estilos de aprendizaje. Cada alumno es único y, consecuentemente, tiene su propia forma de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información. El profesor debe reconocer, por lo tanto, sus necesidades y sus preferencias para la elaboración del material sobre el que construir el aprendizaje, e investigar, con el fin de estimular sus potencialidades, sus estilos de aprendizaje.

Estos últimos hacen referencia a ciertos modos de caracterización del pensamiento, que se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad. Es más, los modelos de pensamiento no marcan únicamente las tendencias de comportamiento y de aprendizaje de nuestros alumnos, sino que también asientan los modelos de inteligencia sobre los que se redactan los currículos de los centros escolares del mundo entero. Por eso es necesario detenernos en algunas de las teorías principales que nos ayudarán a comprender mejor cómo pensamos.

Existen varias teorías que tratan de explicar los modelos de inteligencia a través del funcionamiento fisiológico del cerebro. Como ya se ha señalado, estas teorías están íntimamente relacionadas con nuestra manera de pensar y, por consiguiente, con nuestras preferencias a la hora de aprender. Tradicionalmente, y hasta la década de los 60, los científicos dividían las estructuras cerebrales en tres componentes funcionales: el cerebro primitivo, el cerebro medio y el cerebro nuevo.

Una de las primeras aportaciones en los estudios de la inteligencia que sirvió de precedente para la elaboración de currículos fue la del psicólogo David Wechsler (1958). De acuerdo con su definición de inteligencia —capacidad global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su ambiente—, se creó una medida

estándar llamada cociente intelectual. Este concepto de inteligencia valoraba con números la capacidad de análisis, de comprensión de textos y enunciados y resolución de problemas cognitivos. Sin embargo, aunque este sistema de medición cognitiva resultó revolucionario en su día y se utilizó durante muchos años, su carácter unidimensional y restrictivo obviaba aspectos vitales en el desarrollo emocional e integral de la persona.

Ya en la década de los 70, gracias a las innovaciones tecnológicas que facilitaron el estudio en la materia, se empiezan a investigar y a desarrollar nuevas teorías relacionadas con el funcionamiento del cerebro humano. Estas últimas teorías neurocientíficas han resultado ser de gran trascendencia en el ámbito de la educación, entreabriendo un abanico de nuevas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los avances significativos en la comprensión del uso del cerebro y de la forma en que se estructura y se almacena la información llegó a la educación a través de la teoría de la dualidad hemisférica o de especialización hemisférica. Sperry y sus colaboradores (1970) demostraron que los dos hemisferios cerebrales difieren significativamente en su funcionamiento, y confirmaron que cada uno de ellos controla diferentes «modos» del pensamiento. Así, cada individuo privilegia un modo sobre el otro.

De una parte, el cerebro izquierdo es lógico, secuencial, racional, analítico, lingüístico, objetivo, coherente y detalla las partes que conforman un todo. De igual manera, como afirma Linda Verlee Williams (1986), este hemisferio es un procesador algorítmico que maneja información detallada, exacta y puntual, lo cual permite realizar análisis, aplicaciones y cálculos matemáticos entre otras acciones. De la otra, el cerebro derecho es memorístico, espacial, sensorial, intuitivo, holístico, sintético, subjetivo y detalla el todo. Por lo tanto, potencia la estética, los sentimientos, y es fuente primaria de la percepción creativa. En este sentido, es importante hacer hincapié en que cada individuo tiene un mayor desarrollo en uno de los dos hemisferios. Algunos, sin embargo, utilizan todo el cerebro:

Naturalmente, en casi todos los procesos están involucradas ambas partes, y la una no puede funcionar sin la otra y si son un matrimonio bien avenido, producen algo tan maravilloso como es el desarrollo equilibrado de nuestras enormes potencialidades. (Llovet, 1994: 65)

Quizás resulte obvio sugerir la magnitud de esta aportación en el campo de la educación. De ella se deduce que es necesario utilizar y estimular el cerebro por completo en la experiencia educativa. El profesor debe emplear en su práctica docente técnicas y estrategias de aprendizaje que conecten los dos hemisferios del cerebro con el objeto de optimar la búsqueda y construcción del conocimiento.











Imagen extraída de Internet, adaptada para este contexto<sup>1, 36</sup>

<sup>36</sup> Imagen extraída de Internet: <http://www.cuantarazon.com/636530/hemisferios-cerebrales>



En 1983, Gardner redefine el concepto de inteligencia y la convierte en un potencial psicobiológico, donde el entorno viene a ser una influencia decisiva para el desarrollo del individuo y para la disposición de resolver problemas y crear productos. Para él la inteligencia no es algo unitario que agrupa varias capacidades, sino que identifica ocho formas distintas de inteligencia. Estas engloban áreas comunes del desarrollo humano, dejando así desbancada la teoría tradicional que medía la inteligencia a través del coeficiente intelectual.

En su obra *Inteligencias múltiples. La teoría y la práctica*, afirma que «una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada» (Gardner, 2011:37). Así, introduce un concepto mucho más amplio de inteligencia, que va mucho más allá de la visión tradicional, de las meras capacidades lingüística y matemática, y que aborda al ser humano con sus necesidades afectivas dentro de la sociedad. A continuación se ha elaborado un cuadro esquemático en el que se presentan las inteligencias definidas por el autor:

<p><b>Lingüístico-verbal</b> </p> <p>Le gusta leer y escribir. Disfruta con los juegos de palabras. Tiene buena memoria para nombres y lugares. Le gusta escuchar historias. Usa vocabulario preciso</p>	<p><b>Corporal-cinestésica</b> </p> <p>Recuerda sensaciones corporales. Encuentra difícil estar quieto Es bueno en deportes, baile o drama. Tiene una coordinación excelente. Se comunica bien por gestos. Aprende mejor con actividades físicas.</p>
<p><b>Lógico-matemática</b> </p> <p>Descifra fácilmente las series. Le gustan las ideas abstractas, los puzles, el ajedrez. Le gustan los juegos de lógica. Hace cálculos mentales.</p>	<p><b>Interpersonal</b> </p> <p>Entiende bien a la gente. Interacciona y coopera bien con los otros Es buen organizador y líder Empatiza con facilidad Es buen mediador Le gustan los juegos sociales Escucha bien a los otros</p>
<p><b>Musical</b> </p> <p>Canta o silba a menudo Recuerda las melodías Tiene sentido del ritmo Es sensible a los sonidos del ambiente Le gusta la música mientras estudia</p>	<p><b>Intrapersonal</b> </p> <p>Le gusta trabajar más solo Se motiva a sí mismo. Es intuitivo, tiene sentido de independencia. Tiene opciones propias. Tiene autoconfianza y autoestima alta. Es consciente de sus debilidades y fortalezas, realista.</p>
<p><b>Espacial</b> </p> <p>Aprende con imágenes y dibujos Recuerda con facilidad donde ha dejado las cosas Le gusta dibujar, diseñar, construir... Interpreta mapas y diagramas con facilidad Le fascinan las máquinas y reproduce imágenes con facilidad Tiene gran sentido de la orientación</p>	<p><b>Naturista</b> </p> <p>Reconoce flora y fauna con facilidad Muestra una sensibilidad especial hacia la naturaleza Disfruta con las actividades al aire libre Le gusta coleccionar, clasificar, leer sobre naturaleza</p>

Gardner propone un modelo que resulta revolucionario para la didáctica, mucho más preocupado por aspectos que se habían obviado en las teorías vigentes hasta entonces, como la interacción entre alumnos, la empatía, la personalidad, la atención a la diversidad y la diferenciación metodológica. Invita a personalizar la educación y a la creación de herramientas individualizadas. Sugiere un currículo que estimule el desarrollo humano, y una evaluación que mida las habilidades de los estudiantes, no sus carencias. La dimensión con la que valora el potencial de un alumno se triplica, como lo hacen las investigaciones —fruto de esta gran contribución— que tienen como objeto de estudio los estilos de aprendizaje.

Una de ellas es la que desarrolla, hacia 1987, el psicólogo norteamericano Sternberg, quien defiende la existencia de tres tipos diferentes de cerebro. Cada uno de ellos aporta un tipo de inteligencia. La primera, la analítica, permite evaluar, comparar y asociar hechos o conocimientos. La segunda es la creativa, que nos capacita para descubrir, imaginar y proyectar ideas o planes. La última es la inteligencia práctica. Es la que sirve para ejecutar, implementar y activar esas decisiones o proyectos. Hay, de hecho, quien cuenta con los tres tipos de inteligencia.

Así, por último, en 1994 y siguiendo los modelos de Sperry y de McLean, Ned Herrmann elabora una teoría que abarca todas las teorías anteriores, y que, por lo tanto, implica la totalidad del cerebro. De acuerdo con los fundamentos que apoyan esta teoría, Herrmann divide el cerebro en cuatro cuadrantes en función de las preferencias del pensamiento — que están íntimamente relacionadas con la personalidad y la actitud ante la vida—. Esta integración se concibe como una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas, a partir de cuyas interacciones se puede lograr un estudio más amplio y completo de la operatividad del cerebro y sus implicaciones en la creatividad y el aprendizaje. Cada una de las áreas cerebrales o cuadrantes realiza funciones diferenciadas y representa formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo; aun cuando se admite que el cerebro funciona como una totalidad integrada.

A partir de esta teoría, Herrmann elabora un método capaz de medir las preferencias asociadas a un individuo en particular, el *Herrman Brain Dominance Instrument (HBDI)*. Esta herramienta ayuda a definir los perfiles de pensamiento y personalidad tanto del profesor como del alumno, lo que recae en una toma de consciencia de los modos de actuación en el aula. De este modo será más sencillo lograr un mejor entendimiento en la interacción docente-estudiante. A continuación se muestran los cuadrantes que componen el modelo HBDI de forma esquematizada:



CORTICAL IZQUIERDO	CORTICAL DERECHO
<p>Es el experto, lógico y analítico, que se basa en hechos cuantitativos, con un comportamiento frío, distante; realiza pocos gestos; voz elaborada; intelectualmente brillante; evalúa, critica; es irónico. Le gustan las citas; competitivo; individualista. Destaca en los procesos de análisis, razonamiento, lógica, rigor, claridad; le gustan los modelos y las teorías. Destaca en la competencia matemática y técnica</p>	<p>Es el estratega, el intuitivo, sintetizador. Su comportamiento es original, con buen humor y gusto por el riesgo. Le gustan las discusiones, salta de un tema a otro, tiene un discurso brillante, independiente.</p> <p>Utiliza procesos de conceptualización, síntesis, globalización, imaginación, intuición. Actúa por asociaciones integrando imágenes y metáforas. Destaca en competencias relacionadas con la empresa, la investigación, la innovación, la creatividad.</p>
LÍMBICO IZQUIERDO	LÍMBICO DERECHO
<p>Es el organizador, secuencial, planeador, detallista. Su comportamiento es introvertido, emotivo, controlado; minucioso, maniático,</p>	<p>Es el comunicador, sentimental, emocional y estético. Su comportamiento es extrovertido, emotivo, espontáneo, gesticulador, lúdico,</p>

**monologa, le gustan las fórmulas, conservadora, fiel, defiende su territorio, ligado a la experiencia, ama el poder. Utiliza procedimientos de planificación y estructuración, es secuencial, verificador, metódico. Destaca en competencia administrativa y organizativa.**

hablador, idealista, espiritual, reacciona mal a las críticas. Utiliza procesos que integra por la experiencia, se mueve por el principio del placer, con fuerte implicación afectiva, escucha, pregunta. Tiene necesidad de compartir, necesidad de armonía, y de evaluar los comportamientos.

Destaca en competencias relacionadas con contactos humanos y desarrollo lingüístico, tanto oral como escrito.

Según el creador de este instrumento, el uso de la totalidad del cerebro potencia, además, la creatividad, e invita al desarrollo de la personalidad del individuo. En efecto, Herrmann asegura que la creatividad forma parte de cada uno de los seres humanos. O sea, todos somos creativos. Sin embargo, tenemos miedo a dejarnos llevar por la creatividad, o no sabemos desarrollarla. Más concretamente, con palabras del propio autor en su obra *The creative brain*, la creatividad nos «sobrecoge», «como un dragón al que hay que abatir» (*«our owe of creativity is like a dragon that bloks the gate to our personal creativity, and that we must slay before we can enter our creative realm»*) (Herrmann, 1989: 183). En resumidas cuentas, cuando estimulamos el cerebro de nuestros alumnos, les estamos guiando a desarrollarse como personas. Estaremos, pues, educando.

Cabe destacar que todas estas teorías sobre la inteligencia suponen un avance de grandes magnitudes en el estudio del funcionamiento y tratamiento de la información durante el aprendizaje. Asimismo, no son excluyentes sino que, por el contrario, se nutren, complementan, articulan y amplían entre sí. Gracias a ellas hemos comprendido que, al igual que cada cerebro es único y funciona de forma singular dependiendo de la condición biológica, del entorno social, cultural y familiar, de la estimulación que reciba a lo largo de su vida y un largo etcétera de factores; cada individuo es único, con gustos y hábitos diferentes, con conductas diferentes y, consecuentemente, con preferencias con respecto al aprendizaje, también diferentes.

Ahora bien, aunque por lo general todos nuestros discentes tienen preferencias por ciertas estrategias, también es cierto que, como bien dice Reid (en Suanzes, 2007: ), «se puede animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan estar más capacitados en una variedad de situaciones de aprendizaje». Por eso, la práctica de todas ellas favorece nuevas estrategias y desarrolla habilidades que les permitirá aumentar la eficacia del aprendizaje. Linda Verlee Williams propone una serie de prácticas de aplicación que sirven para desarrollar estrategias que estimulen ambos hemisferios cerebrales, y que, consecuentemente, potencian el incremento de la creatividad.

Por ejemplo, la utilización de gráficos, mapas cognitivos, mapas mentales, diagramas, mapas metafóricos y fotografías. También propone procesos de pensamiento metafórico mediante análisis, comparaciones y diferenciación de objetos; y procesos de desarrollo de la creatividad, a través de la observación, la creación y la innovación. Ejercicios, problemas, rompecabezas que funcionen a modo de gimnasia mental trabajan con ambos hemisferios a la vez que crean un ambiente distendido. A continuación nos detendremos en algunas de estas estrategias a las que se refiere Linda VerLee Williams, que nos pueden resultar especialmente útiles en el aula de ELE:

- Uso de metáforas: resultan muy prácticas en la presentación de temas nuevos, para conectar conceptos y estimular la imaginación; ayuda a organizar y recordar, y favorece los procesos de clasificación e integración.
- Activación del sistema visual: representa relaciones entre los conceptos que requieren observación; ayuda a recordar información; favorece la representación gráfica de conceptos y amplía su comprensión; es útil para la resolución de problemas que impliquen relaciones espaciales; contribuye al desarrollo de las capacidades visuales; y propicia la clarificación del pensamiento y la comunicación de ideas.
- Uso de fantasía y de lenguaje sugerente: esta herramienta es especialmente útil para la resolución de problemas y para despertar concienciación y empatía, como valores, derechos humanos, preservación del medio ambiente, etc.; promueve la experiencia cinestética y la respuesta emocional; estimula la participación y la motivación; y favorece la creatividad y la imaginación.
- Activación de los sentidos (aprendizaje multisensorial): amplía el conocimiento sensorial; estimula la habilidad mental para describir sensaciones, lo cual resulta útil en la redacción; favorece la memoria; desarrolla el

pensamiento abstracto: provee un método adicional para comprender un tema; permite liberar energía física; potencia la memoria; y favorece el sentido interno dirigiendo la atención hacia sensaciones corporales.

- Experiencia directa: estimula la participación; fomenta el conocimiento propio; potencia las habilidades interpersonales; genera empatía; y favorece un sentido del todo en detrimento de las partes.

Existen innumerables maneras de poner en práctica estas estrategias que entremezclan mente y cuerpo en su danza de creación única y sublime. El aula de idiomas, como bien sabemos, se presta a ello. Ya hemos señalado que es un lugar de intercambio cultural en el que se comparten y generan las nuevas experiencias que preparan a nuestros alumnos para desarrollar las competencias comunicativas. Esto, trasladado a la realidad del aula, se traduce en infinidad de juegos y danzas, juegos de roles, ejercicios de relajación, aplicación de la música a contenidos didácticos, poesías, juegos de palabras, visualizaciones, viajes de fantasía y actividades artísticas. Canciones, representaciones teatrales, búsquedas del tesoro, sopas de letras, resolución de enigmas, fabricación de piñatas, cenas, reuniones, conversaciones, en fin. En las clases de español caben todos los estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, el hecho de poder observar los componentes personales e individuales que intervienen en el aprendizaje de una lengua nos sitúa en una posición privilegiada, y nos permite profundizar mucho más en nuestros alumnos y sus posibilidades. Como profesores, debemos ser capaces de manejar esa paleta de herramientas con el fin de estimular los cerebros de nuestros alumnos y potenciar, de este modo, su creatividad y, por qué no, la nuestra propia. Este es, como se ha mencionado antes, uno de los caminos que conduce al desarrollo personal de cada uno de los partícipes del aprendizaje. De ahí que resulte relevante instruir a los profesores de español en tan desafiante tarea.

## 2.5 El profesor, neutralizador de las creencias negativas de los alumnos.

*La memoria es el centinela del cerebro*

*William Shakespeare*

Como sabemos, cuando nuestros alumnos llegan a la clase de español, llegan rodeados de vida, de experiencia, de pasado educativo, de actitudes hacia la vida, hacia la sociedad, hacia quienes le rodean o hacia el propio profesor. En definitiva, nuestros estudiantes llegan cargados de creencias. Estas creencias, bien sea sobre ellos mismos, sobre la cultura hispanohablante o sobre su propio modo de aprendizaje, está siempre presente, y condicionará de algún modo el curso de lo que suceda en el aula.

Las creencias son, pues, generalizaciones sobre la causa y el efecto, e influyen en nuestra representación interna del mundo que nos rodea. De hecho, se pueden considerar como verdades personales e intransferibles y hay que respetarlas en el aula puesto que suponen antecedentes de comportamiento. En otras palabras, predisponen a un alumno a comportarse de una manera determinada, a hacer el esfuerzo necesario para aprender una lengua, o no hacerlo. Puchta (1999: 66) considera que son filtros perceptivos de la realidad muy poderosos que «*serve as explanations for what has happened and they give us a basis for future behaviour*» («sirven como explicación de lo que ha ocurrido y asientan las bases para un futuro comportamiento»).

Existen muchos tipos de creencias que cada alumno puede tener hacia la lengua.

Hay muchos tipos de creencias del alumno que afectan el aprendizaje de una segunda lengua: sobre la lengua (es sencilla, complicada, bonita, fea), sobre el proceso de aprendizaje (hay que ir al país donde se habla, hay que memorizar reglas gramaticales), y sobre los hablantes de la lengua (son interesantes, son antipáticos). Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo (no tengo capacidad para aprender, puedo llegar a hablar y entender bien la lengua). Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. Puchta (2000: 273) mantiene que «las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales». El sentimiento producido no depende de los hechos sino de las creencias, que a menudo no corresponden a ninguna realidad objetiva sino que son subjetivas. Pero precisamente por eso se pueden cambiar. (Morgan, Antologías didácticas: 5)

Brown (1991:86) propone un juego en el que el alumno se visualice a sí mismo conversando fluidamente con algún hablante nativo. De este modo, cuando lo vaya a hacer de verdad, en cierto modo ya lo habrá hecho. Esta técnica de la Programación Neurolingüística es muy empleada también por los sugestopedas. Estos últimos, emplean también historias metaforizadas con mensajes similares orientados hacia un cambio de actitud más optimista hacia el aprendizaje de la lengua. Precisamente con el fin de que los alumnos dejen todo tipo de creencia negativa atrás— personal, social, respecto al aprendizaje, al profesor o al idioma—, antes de empezar la primera clase con este método de desugestión, los participantes adquieren una nueva identidad. De este modo, el alumno desconecta de cualquier tipo de idea o estereotipo del pasado.

Como vemos, la esencia para la resolución de los obstáculos que surgen en la práctica real del aula gira siempre en torno a un profesional bien formado. El profesor competente con los recursos necesarios tendrá la capacidad, por un lado, de lograr que sus alumnos encuentren la lengua atractiva y, por otro, de hacerles ver que es posible hablarla. Esto, que compromete la autoestima del alumno, forjará personalidades completas y afectivas. Destacamos, pues, que resulta menester considerar este aspecto en la formación de docentes. La labor del profesor para “positivar” las creencias negativas de sus alumnos es fundamental. Ahora bien, de poco sirve que el docente tenga la capacidad de enterrar las creencias de sus estudiantes si no es capaz de advertir que también él las lleva a la espalda. Las creencias que los profesores llevan consigo a clase influyen substancialmente en lo que en ella sucede.

## 2.6 El profesor y la transformación de sus propias creencias

*Aprender sin reflexionar es malgastar energía.*

**Confucio**

De la misma manera que nuestros alumnos parten de su propia experiencia vital, nosotros también construimos nuestro universo ELE a partir de nuestras propias realidades. Como docentes, no son pocas las creencias que cargamos a diario junto con nuestro material didáctico. Desde nuestra propia experiencia como alumnos, nuestro conocimiento del mundo, la interacción previa con los discentes o el enfoque al que nos adscribimos; hasta la cultura y sociedad de la que procedemos, el entorno familiar, nuestros valores éticos y políticos; o los propios contenidos lingüísticos que consideramos necesarios para que se produzca el aprendizaje. Todas estas, y más, las llevamos a cuestas.

En lo que a las creencias sobre el aprendizaje se refiere, Juan de Dios Martínez Agudo comenta que:

[...] envuelven aspectos claves tales como la consideración del modo más idóneo de aprender, los conocimientos o contenidos que han de asimilarse, el tipo de exposición lingüística más adecuado, el tipo ideal de alumnado, los estilos de aprendizaje y estrategias que han de adoptarse para favorecer la aproximación al nuevo conocimiento lingüístico, las expectativas acerca del papel o función que previsiblemente ha de asumir el alumnado para así propiciar el contacto lingüístico... Por otro lado, las interacciones llevadas a cabo con el alumnado proporcionan evidencias irrefutables sobre nuestras propias actitudes. (Martínez Agudo: 221)

Esto se ve reflejado sin duda alguna en la práctica diaria y es un factor determinante en la toma de decisiones. Abarca desde la planificación de la clase hasta la creación del material y la forma de exponerlo. De acuerdo con Freeman (1992) las creencias de los profesores de idiomas respecto al aprendizaje están forjadas por su formación previa, por su experiencia docente anterior y por su propia experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tiene sentido que nuestras experiencias pasadas influyan en nuestra percepción actual. En especial, las experiencias docentes acumuladas influirán de forma significativa, ofreciendo una amplia visión sobre el desarrollo del aprendizaje. Richards y Lockhart (1994), sin embargo, opinan que las creencias se originan de:

- su propia experiencia como alumnos de lenguas
- conocimiento de lo que funciona mejor
- práctica establecida
- factores de personalidad
- principios derivados de un enfoque o método
- principios basados en la educación o en la investigación

La elección de un libro de texto, la apariencia de la clase, la relación de jerarquía que se establece con los alumnos, la interpretación de las capacidades del alumno, el concepto de coherencia pedagógica, la independencia que se da al alumno. Todo está relacionado con nuestras creencias de acuerdo con Devon Woods en *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice* (1996). Además, Woods observa que las creencias de los profesores de idiomas se manifiestan en todo momento dentro y fuera del aula, y que van cambiando y evolucionando de acuerdo a las necesidades que cada circunstancia en particular requiera. Esto hace que, por ejemplo, el currículo de un centro se modifique o que la clase no concluya como se había preparado. Y es, también, lo que demuestra la reflexión del docente ante su labor.

De hecho, a la pregunta «*how do teachers become better teachers?*» Devon Woods responde: «*Teacher change involves two interrelated aspects. The first aspect involves changes in perceptions [...] The second aspect involves changes in behaviour: planning, action, and the overlap between them*» («¿Cómo devenimos mejores profesores? Los cambios en el profesorado implican dos aspectos relacionados entre sí. En primer lugar, hay que tener en cuenta nuestras creencias [...] En segundo lugar, hay que considerar nuestros cambios de conducta: en nuestros planes, en nuestros actos, y en la relación existente entre ellos»). (ob. cit: 252)

Es imprescindible, por lo tanto, reflexionar sobre nuestra actuación en la realidad del aula para explorar las creencias que nos gobiernan y que se palpan a través de nuestras decisiones. Solo así podremos devenir mejores profesores. Por esta razón es necesario formar al profesor en la reflexión de aquellos aspectos que determinan sus decisiones: sus creencias.

### 3. HACIA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Es un milagro que la curiosidad sobreviva a la educación reglada.*

**Albert Einstein**

Una vez aquí, argumentada la perspectiva desde la cual profesores y alumnos se desarrollan como personas en su micro-sociedad ELE, y aceptada y comprendida la responsabilidad que esto requiere, conviene fijar los puntos claves sobre los que se cimienta este trabajo. Sabemos que la llave que abre las puertas de una enseñanza eficaz y competente recae en la formación del profesorado. Nos dirigimos, por lo tanto, hacia una propuesta de formación de profesores completa. Esto es, que incluya aspectos determinantes en el desarrollo integral de profesores y alumnos de español. Estos aspectos, como hemos señalado antes, son:

- crear sugerencias positivas;
- fomentar un ambiente positivo y estimulante de aprendizaje;
- comunicar con éxito o sintonizar con los alumnos;
- cuidar los estímulos periféricos y la decoración del aula como elementos de aprendizaje inconsciente;
- neutralizar o “positivar” filtros, limitaciones o creencias negativas de los alumnos;
- fijar objetivos y mantener una actitud optimista;
- fomentar el control emocional en el aula;
- estimular ambos hemisferios del cerebro; y
- ser flexible y reflexionar sobre cómo las creencias del profesor afectan la práctica docente.

No obstante, hagamos otro alto en el camino. Cavilemos.

¿Forman parte estos últimos aspectos de los programas y planes de estudio de másteres de formación de enseñanza del español como lengua extranjera?

A continuación, con el fin de responder a esta pregunta, se realizará un examen cualitativo de evaluación intrínseca. Cualitativo, puesto que es subjetivo, holístico y parte de una realidad cambiante; y, de examen intrínseco, ya que se analizan varios documentos con un objetivo final.

#### 4. ¿UN PROFESIONAL CON UNA FORMACIÓN COMPLETA?

*Babel es tal vez una bendición misteriosa e inmensa. Las ventanas que abre una lengua dan a un paisaje único. Aprender nuevas lenguas es entrar en otros tantos mundos nuevos.*

**George Steiner**

El profesor es un educador, y por lo tanto, es optimista: ...en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda *pensar* en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas [...] que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. (Savater, 1997: 19).

Hasta ahora, hemos insistido en la importancia de un profesorado de enseñanza del español como lengua extranjera competente, responsable, reflexivo, consciente, optimista, observador, motivador. También hemos hablado del educador como guía que conduce el aprendizaje del hablante novel hacia el desarrollo completo de su personalidad, orientado hacia un ser social y afectivo. El profesor de ELE constituye un modelo, un referente cultural, un componente más en la experiencia vital del alumno.

Más aún, un profesor es un ser humano en todas sus dimensiones, que precisa de una formación amplia, tanto en el ámbito emocional como en el didáctico. Los cursos de formación de profesores de idiomas, sin embargo, enseñan estrategias didácticas, leyes de enseñanza, modelos de enseñanza, currículos, algo de pedagogía y muy poco de psicología. La formación de profesores de ELE, por su parte, se centra en estilos de aprendizaje, en competencias lingüísticas, en creación de tareas, cursos y material didáctico, en lingüística, en pragmática y lengua española, en metodología de la enseñanza de segundas lenguas, etc.

De hecho, precisamente con el propósito de profundizar en los aspectos determinantes para la consecución de los objetivos planteados en el apartado anterior, se han analizado detenidamente los contenidos y objetivos publicados para el curso académico 2012-2013 de las asignaturas que se imparten en tres másteres de ELE diferentes. Dichos programas se pueden observar con detenimiento en sus respectivas páginas web si se desea ampliar la información, cuyas direcciones se facilitan en el apartado dedicado a la bibliografía de este documento. Se trata de los programas que conforman los planes de estudio que se impartirán en los siguientes centros:

- Universidad Menéndez Pelayo
- Universidad de Nebrija
- Universidad de Barcelona

De este modo, tras un análisis minucioso y exhaustivo, en lo que al primer centro respecta, se puede decir que algunos de los programas mencionan determinados aspectos íntimamente relacionados con los criterios listados en el apartado 3 de este trabajo. En primer lugar, el programa de la asignatura *El Componente Sociocultural* (cód. 100127), propone como parte de sus objetivos «indagar sobre **creencias** y actitudes de los/as docentes sobre las culturas propias y ajenas». Asimismo, en la descripción de la materia *El desarrollo de la competencia Intercultural* (cód. 100142), plantea un objetivo que se aproxima mucho a uno de los propuestos en el apartado anterior, «desarrollar habilidades docentes para potenciar la **creatividad** como recurso didáctico y favorecer la integración de las culturas de los alumnos ...».

De igual forma, en la asignatura *Aprendizaje y Adquisición de Segundas Lenguas* (cód. 100144), dentro del apartado que describe brevemente los contenidos de la asignatura se incluye:

- Descripción del **dominio afectivo** [...]
- Factores socioculturales. Factores externos que inciden en el aprendizaje (**actitudes y expectativas** de la comunidad hacia la lengua, la **mediación del profesor**, el establecimiento de una comunidad de aprendizaje y otros variables contextuales).
- Factores individuales: **ansiedad** , **autoestima**, estilos de aprendizaje, **Inteligencias múltiples, motivación / empatía** / autonomía.
- El uso de **imágenes mentales y movimiento** en el aula de ELE. - Como establecer un **contexto** de aula que fomenta el aprendizaje.)

Tres asignaturas más aluden también a algunos de nuestros propósitos. En primer lugar, uno de los objetivos de la asignatura *Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Enfoques y Métodos* (cód. 100145), es «tomar conciencia sobre las **propias creencias** en la enseñanza aprendizaje de lenguas a través de los diferentes métodos y enfoques». En segundo lugar, en el programa de la asignatura *Planificación y Evaluación de Clases* (cód. 100131), se especifica que se establecerán «criterios de trabajo conjunto» y se conocerá «el punto de partida común: **creencias, experiencias** previas de aprendizaje, situación y contexto, etc. ». Y, por último, en la disciplina llamada *El Currículo de ELE y la Evaluación Institucional* (cód. 100146) plantea el objetivo de «revisar las representaciones con “**creencias**” sobre evaluación».

Este plan de estudio, por lo tanto, considera:

- Las creencias de los alumnos en el ámbito sociocultural
- Las creencias de los profesores a la hora de elaborar una evaluación o de adscribirse a un método o enfoque.
- La creatividad y las actividades de movimiento para propiciar un ambiente relajado en el aula.
- El papel importante que adquiere el profesor como mediador.
- La atención a las múltiples inteligencias.
- La necesidad de fomentar el componente afectivo en el aula
- La importancia de reducir la ansiedad de los alumnos

En cuanto a la Universidad de Nebrija, en los contenidos correspondientes a la parte de sociolingüística de la asignatura *Sociolingüística y Pragmática* (MUL 101), se incluye en el apartado 2, un epígrafe completo llamado «**creencias**»; otro, «**actitudes lingüísticas**»; y un tercero: «técnicas para la medición de las **actitudes** lingüísticas». Igualmente, en la asignatura *Desarrollo e Integración de las destrezas comunicativas* (MUL 108) se tienen en cuenta las «**creencias** desde la perspectiva del aprendiz» en los contenidos que desarrollan la destreza oral. También la asignatura de *Gramática Pedagógica* (MUL 112) hace referencia, en los contenidos, a las «**creencias** sobre la enseñanza de la lengua y la gramática» y a la «importancia de la **motivación**, la formación y las **inteligencias múltiples**». Es decir, este plan de estudio considera, en relación con los objetivos citados en el apartado anterior:

- Las creencias lingüísticas de los alumnos en relación con el entorno sociocultural
- Las creencias del aprendiz respecto a la destreza oral
- Las creencias del profesor en la enseñanza de la gramática
- La importancia de la motivación, la formación y las inteligencias múltiples en la didáctica de la gramática.

Por último, en el programa de la Universidad de Barcelona también se alude a estos criterios en algunas de sus asignaturas para el máster de ELE. De este modo, en la asignatura *Cine y Literatura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (cód. 561459), dentro de los contenidos, en «el texto audiovisual como forma de aprendizaje comunicativo y cultural», se hace referencia a «la **motivación** desde el punto de vista cognitivo y **emocional**». Dentro de ese mismo apartado, otro epígrafe destaca la estimulación de «las **Inteligencias múltiples**». Así, en la materia *Metodología III: Tareas y Proyectos*, envueltas en los contenidos aparecen «las **creencias** del profesor» en uno de los sub-apartados de «la intervención del profesor».



De igual manera, uno de los objetivos de *Investigación en el Aula de L2* (cód. 560862) es «desarrollar la capacidad de reflexión y de **interpretación de los comportamientos interactivos y relacionales**, así como los procesos de adquisición que se producen en las clases». Y, una de las competencias que el futuro docente ha de adquirir: «**nuevas actitudes** respecto a la observación de clases propias, de los compañeros y de los profesores, a partir de situaciones vividas, entendiendo su potencial formativo». Esto último está íntimamente relacionado con la capacidad de ser flexible que debe adquirir el profesor a la que se refiere la PNL. Con esto, podemos subrayar que el programa destaca:

- La motivación y el desarrollo emocional (relacionado con la didáctica a través del material audiovisual).
- La necesidad de tener en cuenta las múltiples inteligencias (en relación con el cine)
- Las creencias del profesor en su elección metodológica
- Que es requisito estudiar las relaciones entre los alumnos en los procesos de investigación.
- Que resulta indispensable ser flexible con nuestras actitudes en clase.

Resulta evidente que todos los programas, unos más, unos menos, destacan aspectos muy humanistas en sus planes de estudios. Y es que se podría decir que la enseñanza holística está en boga en este, nuestro universo ELE. Ahora bien, aunque los tres programas mencionan algún elemento esencial que aboga por un desarrollo completo del futuro profesor, los contenidos holísticos se incluyen desperdigados a gusto de la persona que imparte la asignatura, y no de manera organizada, como un bloque o módulo completo que abarque el contenido humanista dentro la enseñanza de ELE como algo imprescindible dentro del plan de estudios. A fin de cuentas si bien es cierto que el educador novel tiene necesidad de aprender sobre gramática y sobre competencias comunicativas, también lo es que debe adquirir consciencia de la responsabilidad que adquiere y sus implicaciones.

Sea como sea, para concluir este apartado, se ha realizado un recuento de asignaturas que completa el análisis anterior. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, existen 23 másteres oficiales de ELE en España. En este estudio se analizarán las asignaturas que conforman los planes de estudio— del año académico 2012-2013, algunos con proyección hasta el 2014-2015— de diez másteres de formación de profesores de Español como Lengua Extranjera de diferentes universidades españolas (por razones obvias de extensión no indagaremos en los 23 programas existentes). Nueve de ellos son másteres oficiales. Uno de ellos, por el contrario, es un máster de título propio, y se ha seleccionado a propósito con fines comparativos. Estas son, por orden, las universidades cuyos planes de estudios se han comparado, y cuyos programas se pueden observar en el anexo al final de este trabajo:

- Universidad Menéndez Pelayo
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Nebrija
- Universidad de Granada
- Universidad de Alcalá de Henares
- Universidad de Barcelona
- Universidad a Distancia
- Universidad de la Rioja
- Universidad de Oviedo
- Universidad Complutense

De este modo, se han clasificado las asignaturas que componen los programas sujetos a estudio en once bloques distintos de acuerdo con sus contenidos. A partir del análisis anterior en el que, a pesar de encontrar atisbos de humanismo dispersos en las asignaturas, no se localizó ningún bloque o asignatura dedicada plenamente a la enseñanza

holística del español, uno de los bloques de contenido corresponde precisamente a este último aspecto. La clasificación realizada es la siguiente:

1. Teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas: se incluyen en este apartado
  - metodología y enfoques sobre adquisición de segundas lenguas;
  - teorías didácticas;
  - estilos y estrategias de aprendizaje ; y
  - el MCER, DIALANG, PEPFI.
2. Tratamiento de las destrezas comunicativas en el aula: forman parte de este bloque
  - didáctica de las competencias lingüísticas
  - didáctica de las competencias socioculturales
  - didáctica de las competencias pragmáticas
  - didáctica de gramática, léxico, fraseología, fonética, etc.
  - didáctica de la comunicación no verbal; y
  - desarrollo de destrezas orales, escritas y auditivas.
3. Programación y evaluación de cursos. Diseño curricular
4. Elaboración y análisis de materiales didácticos.
5. El componente lúdico en el aula: literatura, poesía, teatro, cine, material audiovisual, cómics, etc.
6. Uso de nuevas tecnologías de comunicación e información
7. Didáctica en contextos multilingües e interculturales
8. Variedades del español y su cultura: el español panhispánico.
9. Español con fines específicos:
  - Español para inmigrantes
  - Español de los negocios
  - Español en el ámbito escolar
  - Español en el ámbito académico
  - Español en el ámbito jurídico, comercial, de salud...
  - ELE para sordos
10. Metodología de la investigación aplicada al ELE y prácticas docentes en centros de enseñanza.
11. Enseñanza holística de ELE:
  - El papel del profesor, Sugestopedia, modelos de comunicación de PNL.
  - El componente afectivo, el control de las emociones, creatividad en el aula.
  - Tipos de alumnos de acuerdo con sus preferencias de pensamiento

	(X) forma parte del programa	UIMP	USAL	Nebrija	UGR	UAH	UB	UNED	Rioja	Oviedo	UCM*	Total
1	Teorías sobre la enseñanza de ELE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
2	Destrezas comunicativas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
3	Programación y evaluación	X	X	X	X	X	X			X	X	8
4	Elaboración y análisis de material didáctico		X	X	X	X		X			X	6
5	Componente lúdico	X			X	X	X	X	X	X	X	8
6	TICS		X	X	X	X	X			X	X	7
7	Multiculturalidad				X		X	X			X	4
8	Español Panhispánico	X			X	X		X	X	X	X	7
9	Fines específicos		X		X		X	X		X	X	6
10	Investigación y prácticas	X		X	X	X	X	X	X	X	X	9
11	Enseñanza holística y afectiva				X						X	2

- Psicolingüística, neurolingüística

Partiendo de esta clasificación se ha realizado el recuento de las asignaturas que forman parte de los programas de estudios vigentes para este curso académico. Los resultados de dicho recuento se muestran en la tabla a continuación.

Dicho con palabras, en todas las universidades analizadas se imparten asignaturas de teorías sobre la enseñanza y sobre el tratamiento de las destrezas comunicativas. En ocho de ellas se trabaja la programación, el diseño curricular y la evaluación. En seis, el análisis y la elaboración del material didáctico. En ocho de ellas se forma a los docentes en fomentar el componente lúdico en el aula a través de literatura, cine, cómics, material audiovisual, etc. En siete de los diez programas que se estudiaron se prepara al profesor en la utilización de nuevas tecnologías para la didáctica del español. Solo en cuatro de las universidades se instruye a los futuros educadores para fomentar y cultivar la multiculturalidad. En seis de los programas se prepara a los profesores para la enseñanza del español con fines específicos; esto es, para inmigrantes, para el ámbito escolar o académico, en el ámbito jurídico, para los negocios o para sordos. Casi todos, nueve, cuentan con un periodo de prácticas o con asignaturas de enseñanza sobre metodología de la investigación. Y, por último, únicamente dos de ellos dedican alguna asignatura específica al estudio de la enseñanza humanista.

Conviene destacar que, si bien dos de los programas analizados se detienen en el *análisis discursivo* o *técnicas de comunicación*, estas asignaturas apuntan hacia la mejora de las destrezas lingüísticas de los estudiantes de español, no de los futuros docentes. Nos detendremos, igualmente, aunque sea solo un instante, en los dos últimos másteres del recuento, ya que incluyen aspectos de interés para este trabajo. Son los impartidos por la Universidad de Granada y por el Centro Complutense. Por un lado, el primero incluye la asignatura *Dinámica en el aula: interacción y afectividad*. Por el otro, el segundo abarca varias asignaturas que se dirigen única y exclusivamente a una enseñanza holística del futuro docente. Estas son: *Psicolingüística*, *Integración y desinhibición en el aula*, *La enseñanza holística/ Sugestopedia*, *Neurolingüística* y *Enseñar a distintos tipos de alumnos*.

Asimismo, es necesario poner de relieve que el Máster o Magister de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de título propio que se cursa en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español, descompone las asignaturas de acuerdo con necesidades muy específicas en cuanto a la formación de docentes. Cabe señalar, a modo de breve inciso, el curioso hecho de que este bloque orientado a la enseñanza holística se lleva impartiendo en la formación del máster desde 1992, época en la que ni siquiera existía el Marco. Retomando el hilo anterior, tal y como se puede apreciar en el programa de este centro, su plan de estudios para el máster cuenta con un abanico de asignaturas incomparable, en contenidos y en número, al del resto de los programas seleccionados de forma aleatoria. Además de todas las que se pueden incorporar en el bloque de contenidos anteriormente especificado del uno al once, integra las siguientes asignaturas: *Perspectivas de futuro*, *Orientación y actualización*, *La enseñanza a inmigrantes con discapacidad intelectual*, *La enseñanza "one to one"*, y *El miedo escénico* (entre otras muchas).

Se deduce, en fin, de este recuento, que solo uno o dos, de diez de los programas de formación de docentes de español analizados engloba asignaturas específicas que desarrollen los puntos esenciales necesarios para el logro de una formación completa del profesor. Por supuesto, esto no significa que los 23 másteres oficiales cuenten exactamente con los mismos planes de estudios o asignaturas, o que no existan otros centros que se dediquen a la formación holística y completa del docente de español. De hecho, existen centros privados de formación de profesores como TANDEM Madrid, que introdujeron la Sugestopedia y la enseñanza holística en el ámbito de ELE a principios de la década de los noventa, y que han ido, poco a poco, asentando las bases sólidas de una educación integral. Al fin y al cabo, como se ha mencionado antes, de ellos nace el término de enseñanza holística. En su día, y casi a la par con la creación de la institución cultural pública Instituto Cervantes, TANDEM devino uno de los centros más avanzados y pioneros en la formación integral de profesores.

De cualquier manera, y ciñéndonos a los másteres objeto de estudio, llegados a este punto podemos leer las conclusiones del análisis. Si bien quedó claro que casi todas las asignaturas pueden incluir ciertos aspectos que apuntan hacia un desarrollo más completo de profesores y discentes, también es cierto que se podría ahondar mucho más al respecto, siempre en beneficio de una educación integral de la persona. Si consideramos las miras humanistas por las que el propio Marco apuesta, el profesor estará mejor nutrido con una formación más amplia y completa. Su presencia, su lenguaje verbal y no verbal, los estímulos periféricos que utiliza en la clase, la decoración del aula, el uso de la música y su forma de comunicar con los alumnos son, por ende, aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

## Bibliografía

- ATAKENT, A. y AKAR, N. Z. (2001). *Brain based Learning: Another passing Fad?* Lesvos. Greece. European Languages Conference.
- BUSCAGLIA, Leo F. (1984). *Vivir, amar y aprender*. Barcelona. Plaza y Janes.
- DELORS, J. (1997) *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI, La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- DUNN, R.; DUNN, K. y PRICE, G. (1985) *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, KS. Price Systems.
- ELLIS, Rod. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Avon. Multilingual Matters.
- GOLEMAN, Daniel (1996) . *La inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- IBARROLA, B (2006) *La educación de la Inteligencia Emocional*. Madrid. PPC
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Volumen I.
- JIMÉNEZ VELEZ, Carlos Alberto (2000). *Cerebro creativo y lúdico : hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- KRASHEN, Stephen D (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- LLOVET, Begoña (1993). *La sugestopedia en las clases de español*. Madrid.. Colección Expolingua. Fundación Actilibre.
- LOZANOV, G (2006) *Suggestopedia - Desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the mind*. Viena. Dr. Georgi Lozanov.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon & Breach (Traducción de Nauka i Iskustvi, Sofia 1971)
- LYNN F, Dhority (1992). *ACT Approach: the use of suggestion for integrative Learning*. Boston Gordon and Breach Science Publishers.
- LYNN F, Dhority y JENSEN, Eric (1998). *Joyful Fluency: Brain-Compatible Second Language Acquisition*. California. Corwin Press.
- O'CONNOR, Joseph y SEYMOUR, John (1992). *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Barcelona. Ediciones Urano.
- REVEL, Jane y NORMAN, Susan, *In your hands NLP IN ELT* (1997). Londres. Saffire Press.
- RICHARDS, Jack C y LOCKHART, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ROBERT, J. M. (1992) *Entendamos nuestro cerebro*. México. Fondo de Cultura Económica.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.
- TUDOR, Ian (1996). *Teacher roles in the learner-centred classroom* en *Power Pedagogy and Practice*. Oxford. Oxford University Press.
- VALLE ROMO, Carlos (2008). *Método hipnagológico, I*. Alicante. Editorial Club Universitario.
- VERLEE WILLIAMS, Linda (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid. Editorial Cambridge. University Press.
- WOODS, Devon (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press.
- ZHANG, Lee-fang (2007) *Teaching Styles and Occupational Stress among Chinese University Faculty Members*. Educational Psychology. Philadelphia. Routledge..

## Direcciones consultadas en la red

- AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS 2001
- [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11044\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_es.htm)

- BAILLY, Sophie; DEVITT, Sean; GREMMO, Marie-José; HEYWORTH, Frank;
- HOPKINS, Andy; JONES, Barry; MAKOSCH, Mike; RILEY, Philip; STOKS, Gé
- y John TRIM (2002). *Common European Framework Reference Languages User's Guide*. Estrasburgo. Language Policy Division
- [www.coe.int/t/DG4/Portfolio/.../Guide-for-Users-April02.doc](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/.../Guide-for-Users-April02.doc)
- CERROLAZA, Matilde y LLOVET, Begoña (2002). *Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de ELE*. Madrid. Colección Expolingua. Fundación Actilibre.
- [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.llovet-cerrolaza.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf)
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Capítulo 1.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm)
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL (2001)
- <http://ebookbrowse.com/unesco-declaracion-2001-diversidad-cultural-pdf-d381628201>
- DICCIONARIO DE ESPAÑOL. *Real academia de la Lengua Española* <http://lema.rae.es/drae/?val=aprender>
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. *Centro Virtual Cervantes*.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/sugestopedia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm)
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. ProgramaciónNeurolingüística. *Centro Virtual Cervantes*.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/programacionneurolinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programacionneurolinguistica.htm)
- DOIN, German y GUZO, Verónica (2012) *La Educación Prohibida*. Eulam Producciones.
- <http://www.youtube.com/watch?v=SsJC5WyBRQM&feature=related>
- FANG, Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices*, Educational Research.
- <http://www.srcf.ucam.org/acs/data/archive/2009/200901-article9.pdf>
- GARCÍA, Pilar. *Claves Afectivas*. Antologías didácticas del Centro VirtualCervantes
- [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/introduccion.htm)
- HERNANDO CALVO, Alfredo (2011). *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural*. Biblioteca Virtual RedELE
- <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca>
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *El Español: una lengua viva*. Informe.
- [http://eldiae.es/wpcontent/uploads/2012/07/2012\\_el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo.pdf](http://eldiae.es/wpcontent/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf)
- INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2006) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- [http://books.google.es/books?id=qpazRECzFToC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=qpazRECzFToC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- JIMÉNEZ, L. (2008) *Los factores afectivos en las programaciones de curso: la motivación*. Biblioteca Virtual RedELE.
- [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_10Jimenez\\_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818)
- LIBRO BLANCO DE LA COMISIÓN EUROPEA SOBRE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
- [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- MARTÍN PERIS, Ernesto. *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*. Antologías. Biblioteca del profesor. Biblioteca del Profesor.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/martin\\_peris05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris05.htm)
- MORGAN, J Arnold. Antologías didácticas. Biblioteca del profesor de ELE. Centro VirtualCervantes.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold05.htm)
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Biblioteca ELE. Centro VirtualCervantes.
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios. creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera Centro Virtualcervantes
- [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf)
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2007). Instituto Cervantes
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- PUCHTA, H. (1999). *Beyond material, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity*. Cambridge Univeristy Press.
- <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?beyond-materials-techniques-and-linguistic-analyses-the-role-of-motivation-beliefs-and-identity-part-3&id=5933>
- SUGESTOPEDIA EN ESPAÑA (2009) Nuevos Proyectos Pedagógicos.
- <http://www.npp-sugestopedia.com/>
- SUANZES, C (2007) *El juego y los afectos en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera: reflexión sobre una experiencia con alumnos adultos de la Suiza Alemana*. Boblioteca Virtual RedELE
- [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_16Suanzes.pdf?documentId=0901e72b80e2581c](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_16Suanzes.pdf?documentId=0901e72b80e2581c)

---

### Programas y planes de estudios consultados en la red

- Universidad Menéndez Pelayo
- <http://www.uimp.es/uimp/home/homeUIMPdina.php?jcyj=POSGRADO&juj=3002&lan=es&jpj=lan=es&plan=P023&any=2012-13&verasi=N>
- Universidad de Salamanca
- <http://www.musal-e.es/docencia/materias>
- Universidad de Nebrija
- <http://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/master-oficial-espanol-ele/master-espanol-ele-programa.php>
- Universidad de Granada
- <http://masteres.ugr.es/masterele/pages/ficha>
- Universidad de Alcalá de Henares
- <http://www.uah.es/estudios/postgrado/programa.asp?CdPlan=M057>
- Universidad de Barcelona
- [http://www.ub.edu/masteroficial/fpe-le/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8&Itemid=8](http://www.ub.edu/masteroficial/fpe-le/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=8)
- Universidad a Distancia
- <http://www.uned.es/master-eecl/contenidos.html>
- Universidad de la Rioja
- [http://fundacion.unirioja.es/uploads/FormacionCurso/3/didactica\\_12.pdf](http://fundacion.unirioja.es/uploads/FormacionCurso/3/didactica_12.pdf)
- Universidad de Oviedo
- [http://cei.uniovi.es/postgrado/masteres/visor/-/asset\\_publisher/xK3t/content/master-universitario-en-espanol-como-lengua-extranjera;jsessionid=7CFF6886F6718862861B7989150F4B25?redirect=%2Fpostgrado%2Fmasteres%2Fofertamu](http://cei.uniovi.es/postgrado/masteres/visor/-/asset_publisher/xK3t/content/master-universitario-en-espanol-como-lengua-extranjera;jsessionid=7CFF6886F6718862861B7989150F4B25?redirect=%2Fpostgrado%2Fmasteres%2Fofertamu)
- Centro Complutense para la Enseñanza del Español
- <http://www.ucm.es/info/cextran/masterELE/asignaturas.htm>